

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description du sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à  
leurs pratiques d'enseignement de la grammaire

par

Émilie Barbeau Brunelle

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade

Maitre ès arts, M.A.

Maitrise en sciences de l'éducation

Avril 2017

© Émilie Barbeau Brunelle, 2017



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Description du sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à  
leurs pratiques d'enseignement de la grammaire

Émilie Barbeau Brunelle

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

France Jutras (Directrice de recherche et présidente du jury)

Lyne Pellerin (Codirectrice de recherche)

Christiane Blaser (Autre membre du jury)

Mémoire accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Notre recherche a débuté par l'observation des lacunes des élèves québécois en grammaire. Comme plusieurs chercheuses et chercheurs, nous avons décidé de nous pencher sur les pratiques d'enseignement de la grammaire en amont de la compétence en grammaire des élèves. Les recherches existantes sur le sujet portent principalement sur les pratiques effectives ou déclarées d'enseignement de la grammaire des enseignantes et des enseignants au secondaire. Peu de recherches ont permis de documenter la vision qu'ont ces enseignantes et ces enseignants de leurs pratiques et les éléments qui influencent leurs choix dans l'enseignement de la grammaire. Le milieu de l'enseignement est également en transition entre deux conceptions de la grammaire : la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée. Les pratiques d'enseignement en grammaire des enseignantes et des enseignants sont elles aussi en transition entre ces deux conceptions (Lord, 2012). C'est pourquoi nous avons décidé de nous intéresser au sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Pour ce faire, nous avons choisi une méthodologie qualitative : nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de neuf enseignantes et enseignants au secondaire. Nous avons analysé les données au moyen d'une analyse thématique pour regrouper les propos des enseignantes et des enseignants selon des thèmes et au sein de rubriques. Cette thématisation a mis en évidence les thèmes récurrents dans les transcriptions des entrevues réalisées avec les enseignantes et les enseignants et ceux auxquels ils attribuaient le plus d'importance. Les résultats nous ont ainsi permis de dégager les aspects principaux du sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire : le français comme matière à enseigner; la prise en compte des besoins des élèves comme base pour l'enseignement de la grammaire; les pratiques d'enseignement de la grammaire; la réflexion sur l'enseignement de la grammaire. Nous présentons les résultats obtenus en regard de ces quatre grands axes, puis nous les analysons pour dégager les aspects principaux du sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. D'abord, les enseignantes et les enseignants vivent

des difficultés dans l'enseignement de la grammaire. Ensuite, les pratiques nommées par les enseignantes et les enseignants correspondent en majorité aux pratiques de la grammaire rénovée. Nous concluons que les lacunes et les besoins des élèves sont les plus grands déterminants des choix pédagogiques des enseignantes et des enseignants en grammaire et que plusieurs éléments influencent la perception des enseignantes et des enseignants de leur pratique. Le sens qu'ils attribuent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire dépend de leur conception de la grammaire, de leur sentiment de compétence, de leur perception de l'efficacité de leurs pratiques et de la valeur accordée à cet enseignement par l'institution scolaire et par la société.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX ET DE LA FIGURE.....</b>	<b>7</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES.....</b>	<b>8</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>10</b>
<b>PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>16</b>
1. LE PROBLÈME DE L’ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU SECONDAIRE AU QUÉBEC.....	16
1.1 L’importance du français dans le régime pédagogique et de la grammaire dans la classe de français au secondaire.....	16
1.2 Les lacunes des élèves du secondaire en français écrit.....	18
1.3 Les pratiques d’enseignement de la grammaire rénovée depuis 1995 .....	22
2. LA RECENSION DES ÉCRITS.....	25
2.1 L’état des connaissances sur l’enseignement de la grammaire au secondaire .....	26
2.1.1 L’enquête ÉLEF .....	27
2.1.2 D’autres recherches québécoises sur les pratiques d’enseignement en grammaire rénovée .....	31
2.1.3 Les recherches européennes .....	35
2.2 Les limites des connaissances actuelles sur les pratiques d’enseignement de la grammaire au secondaire .....	42
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>46</b>
1. LA COMPÉTENCE RELATIVE AU FRANÇAIS ÉCRIT DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L’ÉCOLE QUÉBÉCOISE AU SECONDAIRE.....	48
2. LES CONCEPTIONS ACTUELLES DE LA GRAMMAIRE .....	49
2.1 La grammaire traditionnelle .....	50
2.1.1 Le métalangage employé.....	51
2.1.2 Une grammaire du sens .....	52
2.1.3 Une grammaire sans visée systémique .....	53
2.1.4 L’enseignement de la grammaire traditionnelle .....	55
2.2 La grammaire rénovée.....	57
2.2.1 La justification du renouveau grammatical .....	57
2.2.2 Les principales caractéristiques de la grammaire rénovée.....	59
2.2.3 Les pratiques d’enseignement de la grammaire rénovée .....	63
2.3 La conception de la grammaire dans la présente recherche .....	68

3. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	70
3.1 Le problème spécifique de recherche et l'objectif de recherche .....	70
3.2 La pertinence sociale et scientifique de la recherche .....	73
<b>TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>77</b>
1. LE TYPE DE RECHERCHE RETENU .....	77
2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE .....	78
2.1 La méthode de recrutement des participantes et des participants .....	78
2.2 La description des participantes et des participants .....	80
2.3 La demande au CER et le formulaire de consentement .....	84
3. LE CADRE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	85
3.1 L'entrevue semi-dirigée .....	85
3.2 Le guide d'entrevue.....	89
4. LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES .....	92
4.1 La lecture flottante .....	92
4.2 L'analyse thématique .....	93
4.3 Les catégories conceptualisantes .....	97
4.4 L'arbre thématique.....	100
<b>QUATRIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS.....</b>	<b>102</b>
1. LE FRANÇAIS COMME MATIÈRE À ENSEIGNER.....	102
1.1 La passion pour l'enseignement du français .....	102
1.2 La conception de la grammaire et de son enseignement.....	104
2. LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS DES ÉLÈVES COMME BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE .....	109
3. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE .....	114
4. LA RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE .....	124
4.1 La réflexion des enseignantes et des enseignants sur leur enseignement de la grammaire .....	124
4.1.1 La réflexion sur la compétence en grammaire .....	124
4.1.2 La réflexion sur les pratiques d'enseignement de la grammaire .....	124
4.2 La réflexion sur la valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire .....	133
4.2.1 La résistance des élèves envers l'apprentissage du français et de la grammaire.....	133
4.2.2 La faible valeur sociale attribuée au français et à la grammaire.....	135
<b>CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>140</b>
1. LE RETOUR SUR LES RÉSULTATS .....	140
1.1 Les difficultés de l'enseignement de la grammaire.....	140

1.1.1 Les difficultés liées à la conception de la grammaire.....	141
1.1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la grammaire.....	147
1.2 Les pratiques d'enseignement de la grammaire .....	155
2. LE RETOUR SUR L'OBJECTIF DE RECHERCHE .....	166
3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	167
4.1 Les limites méthodologiques .....	168
4.2 Les entrevues : un cadre pour recueillir la perception de la réalité.....	169
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>171</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>173</b>
<b>ANNEXE A – COURRIEL TRANSMIS AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS PAR LEUR DIRECTION D'ÉCOLE .....</b>	<b>183</b>
<b>ANNEXE B – ATTESTATION DE CONFORMITÉ.....</b>	<b>184</b>
<b>ANNEXE C – FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....</b>	<b>189</b>
<b>ANNEXE D - LE GUIDE D'ENTREVUE .....</b>	<b>186</b>
<b>ANNEXE E - LES 477 THÈMES RETENUS POUR L'ANALYSE .....</b>	<b>187</b>



## **LISTE DES TABLEAUX ET DE LA FIGURE**

Tableau 1 – Le profil des participantes et des participants à la recherche.....	p. 76
Tableau 2 – Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants dans l’enseignement de la grammaire.....	p. 96
Figure 1 — Les activités faites en classe de français chaque semaine.....	p. 18

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AQPF : Association québécoise des professeurs de français

BAS : Baccalauréat en adaptation scolaire

BEPP : Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire

BES : Baccalauréat en enseignement au secondaire

CER : Comité d'éthique de la recherche

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSLF : Conseil supérieur de la langue française

DADD : Démarche active de découverte

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DIEPE : Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit

ÉLEF : État des lieux sur l'enseignement du français

GRAFE : Groupe d'analyse du français enseigné

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PEI : Programme d'éducation internationale

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

UdeS : Université de Sherbrooke

UdeM : Université de Montréal

ULaval : Université Laval

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce parcours universitaire, des remerciements s'imposent. Plusieurs personnes ont joué un rôle important dans la poursuite de mes études de deuxième cycle.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma famille et mon conjoint qui m'ont toujours encouragée à poursuivre mes études et à me dépasser. Mes parents m'ont appris à exiger le meilleur de moi-même en toutes circonstances et à viser la réalisation de mon plein potentiel. Tous m'ont soutenue, réconfortée, écoutée avec une patience infinie. Leurs conseils m'ont permis de cheminer autant comme chercheuse que comme individu tout au long de ce parcours.

Ensuite, cette recherche n'aurait pu avoir lieu sans le soutien et l'encadrement exceptionnel de mes deux directrices, France Jutras et Lyne Pellerin. Elles ont accepté de se lancer dans cette aventure avec une grande générosité et n'ont ménagé ni leur temps ni leurs efforts. Grâce à elles, j'ai énormément appris sur la recherche et sur moi-même. Leur rencontre marque un point déterminant de mon parcours universitaire. Elles m'inspirent au quotidien par leur grande compétence et leur rigueur, mais aussi par leur gentillesse, leur empathie hors du commun et leur disponibilité. Merci à vous deux.

Un merci également à la professeure Christiane Blaser qui a accepté d'être membre du jury de mon projet de recherche et de mon mémoire. Ses commentaires m'ont aidée à cheminer dans ce processus de recherche et ses conseils m'ont permis de produire un travail de qualité.

## INTRODUCTION

Le point de départ de la recherche présentée dans ce mémoire provient de l'observation de problèmes dans l'enseignement de la grammaire au secondaire au Québec. Notre recherche cible l'ordre d'enseignement secondaire pour plusieurs raisons. Nous avons étudié au baccalauréat en enseignement du français au secondaire et nous enseignons actuellement le français au secondaire. Nous sommes ainsi familière avec les prescriptions ministérielles concernant les contenus grammaticaux à enseigner de la première à la cinquième secondaire. De plus, nous considérons que le secondaire constitue un moment important de l'apprentissage de la grammaire dans le cadre scolaire. En effet, le primaire permet de poser les bases du français écrit, mais l'apprentissage du raisonnement grammatical au secondaire permet de traiter de règles et de contenus grammaticaux plus complexes. Il s'agit là d'un moment d'intervention privilégié pour agir sur la compétence grammaticale des élèves avant que ceux-ci ne terminent leur scolarité obligatoire.

Bien que l'enseignement du français et de la grammaire soit balisé par le régime pédagogique, les élèves du secondaire au Québec présentent des lacunes en français écrit, plus précisément en grammaire (Lord, 2012; Vincent, 2014). Parmi les lacunes identifiées, on note surtout la non-maitrise<sup>1</sup> des règles grammaticales courantes, comme celles reliées à la conjugaison, et l'utilisation de structures syntaxiques fautives. Ces lacunes, déjà relevées en 1988 par le ministre de l'Éducation de l'époque, Claude Ryan (Chartrand et Paret, 2010), ont stimulé l'analyse qui a mené à la décision d'implanter un nouveau grammatical dans les programmes de français au cours des années 1990. L'intégration de la grammaire rénovée a mené à des changements dans les contenus grammaticaux à enseigner et surtout dans les pratiques d'enseignement. Toutefois, le passage de l'enseignement de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée ne s'est pas fait sans heurts et la

---

<sup>1</sup> Dans la présente recherche, nous adoptons les rectifications orthographiques de 1990 approuvées par les instances francophones officielles.

preuve de l'efficacité de l'enseignement de la grammaire rénovée reste toujours à faire. De même, plusieurs recherches en didactique visent actuellement à documenter les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée relatives au français écrit mises en œuvre par les enseignantes et les enseignants en classe de français du secondaire.

Nous avons choisi de nous pencher précisément sur les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée car, pour mieux la faire apprendre aux élèves du secondaire, sinon remédier à leurs difficultés, il est indispensable de savoir comment elle est enseignée. Dans sa thèse de doctorat portant sur l'efficacité des approches déductive et inductive associées à l'enseignement traditionnel et rénové de la grammaire, Vincent est arrivé à la conclusion « qu'il y a interrelation entre le choix de l'approche pédagogique et [les] autres aspects de l'intervention éducative » (2014, p. 241). Ces autres aspects peuvent comprendre la gestion de classe, la facilité d'exécution et l'intérêt des élèves, par exemple. En d'autres mots, le choix d'une méthode d'enseignement plutôt qu'une autre relève, pour l'enseignante ou l'enseignant, de la prise en compte de nombreuses variables personnelles, didactiques et contextuelles.

Il est important de souligner que la notion de pratiques d'enseignement correspond à la transformation des objets à enseigner en objets enseignés, selon la théorie de la transposition didactique, où l'enseignante ou l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les savoirs et l'élève par la transformation de ces savoirs, en les décontextualisant et en les recontextualisant pour les enseigner (Dolz et Simard, 2009; Lord, 2012). Dolz et Simard (2009) définissent les pratiques d'enseignement comme relevant de trois perspectives : les objets enseignés, la personne qui enseigne et l'élève. Dans la présente recherche, nous nous concentrons sur les deux premières perspectives, car nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement grammatical du point de vue de l'enseignante ou de l'enseignant.

Du côté des objets enseignés, on peut analyser comment ceux-ci sont organisés en cours d'enseignement : l'ordre et la progression des

contenus, les dimensions privilégiées, les supports et les dispositifs utilisés, les transformations qu'ils subissent dans les interactions didactiques. (*Ibid.*, p. 4) Du côté de l'enseignant, on peut s'intéresser à ses gestes professionnels, aux modes de régulation des apprentissages qu'il exerce dans l'interaction didactique et à la manière dont il traite dans l'action les objets de savoir à faire acquérir. (*Ibid.*)

Il est à noter que les pratiques d'enseignement comprennent également le processus réflexif et décisionnel de l'enseignante ou l'enseignant en ce qui concerne la transposition didactique des contenus à enseigner, avant, pendant et après leur enseignement. Selon Vinatier et Pastré (2007) :

le terme « pratique » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe. [...] La notion de pratique est donc multidimensionnelle et englobante. (p. 97)

Le syntagme « pratiques d'enseignement », selon ces auteurs, comprend à la fois ce que fait l'enseignante ou l'enseignant pour transformer les contenus à enseigner en contenus « enseignables » et tout le processus d'autorégulation de sa propre pratique (*Ibid.*) C'est pourquoi nous avons choisi le terme « sens » pour formuler l'objectif de recherche, c'est-à-dire de décrire le sens que les enseignantes et les enseignants attribuent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Il nous semblait le terme le plus adéquat pour rendre compte de ce que les enseignantes et les enseignants pensent de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, que ce soit de manière consciente ou en réaction à des valeurs, à des idéologies ou à des conceptions implicites.

Il importe de souligner que les expressions « pratiques enseignantes » et « pratiques d'enseignement » sont employées comme synonymes par certains auteurs (Dolz et Simard, 2009). Dans un but de clarté, nous avons choisi de n'utiliser que l'appellation « pratiques d'enseignement » selon le sens que Clanet et Talbot (2012) lui attribuent : il s'agit des pratiques employées par l'enseignante ou l'enseignant afin de présenter des connaissances et de placer les élèves en situation d'apprentissage.

Bien qu'il puisse être pertinent de considérer les conditions de réalisation et d'autorégulation des pratiques, ces auteurs considèrent que l'expression « pratiques enseignantes » signifie plutôt tout ce que fait une enseignante ou un enseignant dans le cadre de son travail :

Lorsque l'on évoque ce que peuvent être les pratiques enseignantes, on en vient à constater que de nombreuses pratiques s'y rattachent. Un enseignant agira dans le cadre de ses pratiques professionnelles de bien des manières en rencontrant les parents, en travaillant avec ses collègues à la conception de projets pédagogiques, en participant à des réunions institutionnelles,... en faisant classe. (*Ibid.*, p. 5)

Il faut également préciser que l'étude de la grammaire comprend l'orthographe, le lexique, la conjugaison, la syntaxe et la grammaire du texte (Lord, 2012). En ce qui concerne les pratiques d'enseignement grammatical, Dolz et Simard (2009) considèrent qu'elles correspondent aux contenus grammaticaux, à leur organisation et à leur transformation, aux démarches et aux modes d'intervention, au métalangage employé, aux supports utilisés, aux activités et aux formes de travail exploitées ainsi qu'aux finalités de l'enseignement grammatical.

Dans le premier chapitre, nous présentons d'abord la place de la discipline français<sup>2</sup> au sein du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire, les lacunes des élèves québécois en français écrit et les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée depuis 1995. Nous recensons ensuite les écrits sur les pratiques d'enseignement grammatical et présentons les principaux résultats des recherches actuelles sur ces pratiques au secondaire, au Québec comme en Europe francophone. Les résultats de recherches portant sur les pratiques d'enseignement de la grammaire apportent un éclairage sur les connaissances et les limites au sujet des pratiques effectives et déclarées. L'état des connaissances sur le sujet montre que plusieurs recherches ont permis de documenter les pratiques effectives ou déclarées des enseignantes et des enseignants en grammaire au Québec. Par contre, les choix didactiques que les enseignantes et les enseignants font pour orienter leurs pratiques

---

<sup>2</sup> Nous avons choisi l'appellation « discipline français », car il s'agit de celle employée par le ministère de l'Éducation dans ses programmes de formation.

d'enseignement de la grammaire et les raisons qui les justifient restent encore à documenter.

Dans le deuxième chapitre, le cadre de référence, nous présentons d'abord l'enseignement de la compétence relative au français écrit dans le programme de français. Ensuite, nous définissons les conceptions actuelles de la grammaire, celle de la grammaire traditionnelle et celle de la grammaire rénovée, afin de préciser la conception de la grammaire adoptée dans le cadre de notre recherche. Enfin, nous mettons en relief le problème spécifique de recherche. Cela nous permet d'énoncer l'objectif spécifique de recherche qui est de décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

Nous présentons et justifions la méthodologie de la recherche employée pour atteindre l'objectif de recherche dans le troisième chapitre. Nous avons privilégié une recherche de type exploratoire où les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de neuf enseignantes et enseignants de français au secondaire. Nous expliquons le guide d'entrevue employé ainsi que la méthode d'analyse utilisée pour analyser les données recueillies. Les transcriptions intégrales des entrevues individuelles ont été analysées à l'aide de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013).

Nous exposons les résultats dans le quatrième chapitre. Les résultats sont présentés selon quatre grands axes qui permettent de rendre compte du sens que donnent les enseignantes et les enseignants à leurs pratiques d'enseignement en grammaire : le français comme matière à enseigner; la prise en compte des besoins des élèves comme base pour l'enseignement de la grammaire; les pratiques d'enseignement de la grammaire; la réflexion sur l'enseignement de la grammaire.

Le cinquième chapitre, la discussion des résultats, permet de faire un retour sur les résultats et sur l'objectif de recherche et de traiter des limites de la recherche.



Nous mettons en lumière les liens qui existent entre les résultats de notre recherche et ceux des recherches présentées dans la recension des écrits.

## **PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE**

Depuis longtemps, le problème de la qualité du français enseigné et appris au secondaire au Québec fait l'objet de préoccupations. En tant que stagiaire, puis enseignante de français au secondaire, nous l'avons aussi observé. C'est ainsi que dans la première section de ce chapitre, nous présentons le problème de l'enseignement de la grammaire au secondaire au Québec en tenant compte du programme de français, des difficultés des élèves et des pratiques d'enseignement de la grammaire depuis 1995. Dans la deuxième section, nous rapportons l'état des connaissances sur les pratiques d'enseignement de la grammaire. La recension des écrits nous a permis de relever des recherches faites au Québec et en Europe francophone.

### **1. LE PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE AU SECONDAIRE AU QUÉBEC**

De manière à mettre en relief le problème de l'enseignement de la grammaire au Québec, nous traitons, en premier lieu, de l'importance du français dans le régime pédagogique et de la place accordée à la grammaire au sein de cette discipline. En deuxième lieu, nous présentons ce qui nous interpelle particulièrement : les lacunes des élèves québécois en grammaire en contexte de production écrite. En troisième lieu, nous décrivons les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée depuis 1995 à partir de recherches sur le sujet.

#### **1.1 L'importance du français dans le régime pédagogique et de la grammaire dans la classe de français au secondaire**

L'enseignement du français au secondaire occupe une place importante dans le calendrier scolaire. Le français est la matière à laquelle on consacre le plus grand nombre d'heures d'enseignement. Au premier cycle du secondaire, 400 heures sont accordées à l'enseignement du français sur 720 heures d'enseignement alors qu'au deuxième cycle, 200 heures y sont consacrées en troisième secondaire et 150 heures en quatrième et en cinquième secondaire (Gouvernement du Québec, 2015) sur 648 heures d'enseignement (Régime pédagogique, article 18.2). La discipline français

comprend trois grandes compétences : lire et apprécier des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées et écrire des textes variés, ce qui inclut l'apprentissage des normes langagières. Les prescriptions ministérielles proposent des balises pour encadrer le temps d'enseignement et l'évaluation de chacune des compétences.

L'évaluation de la lecture (lire et apprécier des textes variés) représente 40 % de la note globale en français tandis que l'écriture (écrire des textes variés) représente 40 % de la note globale pour les quatre premières années du secondaire et 50 % pour la dernière. L'évaluation du français oral (communiquer selon des modalités variées) représente 20 % de la note globale en français pour les quatre premières années du secondaire et 10 % pour la cinquième secondaire (Gouvernement du Québec, 2011). C'est à l'enseignante ou à l'enseignant, par son jugement professionnel, de choisir les moments et les outils d'évaluation qui lui permettront de récolter ses notes (*Ibid.*). L'enseignement de la grammaire est compris dans l'enseignement de la compétence scripturale des élèves, mais le temps qui lui est consacré n'est pas balisé par le Ministère. Dès lors, une question se pose : Qu'en est-il de la place de la grammaire au sein de la discipline français?

Selon la croyance populaire, on n'enseignerait plus la grammaire ou on ne l'enseignerait que trop peu, surtout depuis la dernière réforme pédagogique qui aurait amené l'évacuation des savoirs au profit des compétences (Boutin, 2006). Dans le cadre de l'enquête ÉLEF (*État des lieux sur l'enseignement du français*), 801 enseignantes et enseignants de français du secondaire au Québec ont été interrogés sur le temps qu'ils consacrent à l'enseignement de la grammaire en comparaison de celui consacré à la lecture, à l'écriture, à la communication orale, au vocabulaire, à la dictée et aux sorties culturelles. Cette recherche sera décrite en profondeur dans la recension des écrits. Mais d'ores et déjà, il est intéressant de présenter que :

94 % des enseignants déclarent avoir fait faire à chaque cours une ou quelques fois par semaine des exercices de grammaire. Des sept activités

énumérées, c'est l'activité la plus fréquente en français. (Chartrand et Lord, 2010a, p. 66)

Ces résultats montrent que contrairement à l'opinion largement répandue, non seulement on accorde beaucoup de place à la grammaire en classe, mais elle arrive en tête des activités réalisées. Malgré le grand nombre d'heures d'enseignement consacré à la grammaire, la difficulté des élèves à respecter les règles grammaticales lors de la rédaction perdure. Ce constat établi par l'équipe ÉLEF serait représentatif de la situation au Québec et ailleurs dans la francophonie.

Des études réalisées au Québec ainsi qu'en Europe francophone ont permis de rejeter l'explication souvent donnée pour justifier les importantes lacunes dans la maîtrise de la langue par les élèves, à savoir qu'on ne fait plus de grammaire à l'école : les enseignants valorisent son enseignement et y accordent beaucoup de temps. Les lacunes des élèves seraient davantage attribuables aux démarches utilisées ainsi qu'aux connaissances qui sont transmises. (Bilodeau, 2005, p. 3)

Les difficultés des élèves en français écrit ne peuvent donc être imputées seulement au manque de temps alloué à l'apprentissage de la grammaire. Il importe de connaître les lacunes des élèves du secondaire au Québec en français écrit.

## **1.2 Les lacunes des élèves du secondaire en français écrit**

La difficulté des élèves du Québec à respecter les normes langagières dans le contexte de réalisation d'une production écrite a été documentée par de nombreuses recherches depuis près de 30 ans (Bureau, 1985; CSÉ, 1987; Groupe DIEPE, 1995; Larose, Corbeil, Bouchard, Cajolet-Laganière, Éthier, Lemay, Lopez-Therrien, Péan, Richards, Sarrazin, Travis, 2001; Lord, 2012; Gouvernement du Québec, 1986, 2007; Vincent, 2014). Depuis les premières observations de cette difficulté chez les élèves québécois, des tests certificatifs ministériels ont été implantés afin d'évaluer la maîtrise du français standard par les élèves. Ces épreuves obligatoires sont passées à la fin de l'année scolaire en français en deuxième et en cinquième secondaire depuis longtemps. Toutefois, les résultats obtenus à ces tests n'indiquent pas d'amélioration en ce qui concerne le respect des normes langagières du français en situation de production écrite (Gouvernement du Québec, 2012).

Les chercheuses et chercheurs qui étudient le problème des difficultés des élèves en grammaire s'entendent pour dire que l'orthographe grammaticale et la syntaxe sont, de manière constante, les principales sources d'erreurs chez les élèves. Autrement dit, les savoirs grammaticaux qui sont enseignés en classe ne sont pas adéquatement mobilisés par les élèves en situation de production écrite. Par exemple, en 2001, selon le rapport Larose (*États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*), en troisième secondaire, « 59,8 % des élèves [avaient] une compétence minimale ou insuffisante en français; leurs difficultés les plus sérieuses [étaient] [...] liées au fonctionnement de la langue. » (p. 39) Depuis les deux dernières décennies, les difficultés des élèves en français écrit, et plus particulièrement en grammaire, ne sont pas uniquement relevées par le milieu scientifique; elles inquiètent également le milieu scolaire. On s'interroge, entre autres, sur l'enseignement de la grammaire à l'école. Par exemple, Chartrand et Paret (2010, p. 62) relèvent qu'il existe :

un profond malaise du corps enseignant et des spécialistes de l'enseignement du français quant à *l'inefficacité de l'enseignement grammatical*, malgré son énorme cout en temps et en efforts, depuis des décennies.

Dans les recherches les plus récentes, ce constat est sans cesse renouvelé en dépit de la mise en place du nouveau grammatical en 1995 (Chartrand et Lord, 2013; Lord, 2012). Les résultats aux épreuves ministérielles permettent de documenter la récurrence de ce problème, car une partie de l'évaluation concerne la compétence grammaticale. Ces épreuves qui servent à évaluer la compétence en écriture des élèves portent sur la rédaction d'un texte de type informatif en deuxième secondaire et d'un texte de type justificatif en cinquième secondaire. La note attribuée à la production de l'élève est répartie de la manière suivante : 20 % concernent l'orthographe grammaticale et lexicale, 25 % la syntaxe, 20 % la ponctuation, 10 % le vocabulaire en deuxième secondaire et 5 % en cinquième secondaire et respectivement 25 % et 30 % pour l'adaptation à la situation d'écriture en deuxième et en cinquième secondaire. L'évaluation de la compétence grammaticale des élèves

(orthographe, syntaxe et ponctuation) correspond donc à 65 % des points attribués à la note lors des épreuves ministérielles et représente la source principale d'erreurs dans ces épreuves, comme l'explique François Vincent en se basant sur l'*Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010* publiés par le MELS (2012).

Les résultats aux épreuves ministérielles montrent que les difficultés principales ne concernent pas l'adaptation à la situation d'écriture, les choix lexicaux ou la cohérence textuelle, mais bien la maîtrise du code orthographique et grammatical et, dans une moindre mesure, le respect des normes syntaxiques et de la ponctuation (Vincent, 2014, p. 25).

Il importe de préciser que ces épreuves n'évaluent pas directement la compétence grammaticale des élèves, mais bien la mobilisation de cette compétence en situation de production écrite, ce qui demande un transfert des apprentissages. Il est possible que l'élève connaisse les règles grammaticales, mais qu'il n'arrive pas à les appliquer dans ses productions écrites, car il ne sait pas à quel moment ou comment employer ces règles dans ce contexte. Or, le réinvestissement des règles grammaticales dans un contexte de production écrite est compris dans l'enseignement de la compétence en écriture, selon le MELS (2009). En effet, le personnel enseignant doit proposer des situations authentiques aux élèves dans lesquelles ceux-ci doivent transférer leurs connaissances grammaticales. Nous disposons cependant de peu de connaissances concernant les facteurs en jeu et les causes possibles des difficultés des élèves dans la réussite de ces épreuves. Toutefois, en raison du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant comme médiateur entre les savoirs et l'élève, les questionnements que ces difficultés soulèvent nous amènent à nous intéresser aux pratiques d'enseignement.

Lorsqu'on observe les résultats obtenus aux épreuves ministérielles obligatoires d'écriture administrées en 6<sup>e</sup> année du primaire, en 2<sup>e</sup> secondaire et en 5<sup>e</sup> secondaire, nous pouvons d'emblée remettre en question les pratiques d'enseignement quant à leur efficacité (amènent-elles des résultats?) et à leur efficience (les ressources consacrées, en particulier de temps, sont-elles bien investies pour l'atteinte des résultats?). (Vincent, 2014, p. 28)

Plusieurs chercheuses et chercheurs ont suivi ce même raisonnement. Le problème de la mobilisation de la compétence grammaticale des élèves en situation de production écrite conduit à s'interroger sur les pratiques d'enseignement du français et, plus précisément, sur les pratiques d'enseignement grammatical.

En 2010, l'enquête ÉLEF a dressé un portrait de l'enseignement du français au secondaire pour le comparer à celui que le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) avait fait en 1985. Avant l'enquête ÉLEF, aucune autre n'avait mis à jour l'état de la situation de l'enseignement du français au Québec. Pour ce faire, l'équipe de chercheurs dirigée par la didacticienne du français Suzanne-G. Chartrand a constitué un échantillon représentatif de 801 enseignantes et enseignants de français au secondaire et les a interrogés en reprenant les questions posées lors de l'enquête du CSLF, afin de comparer les résultats de ces deux grandes enquêtes. Les résultats obtenus montrent que la préoccupation concernant les difficultés des élèves à maîtriser la langue est toujours d'actualité : « 77 % des enseignants qualifient de *plutôt*<sup>3</sup> ou de *très mauvaise la maîtrise du français au Québec* et une majorité considère qu'elle s'est détériorée depuis dix ans. » (Chartrand et Lord, 2010b, p. 22) De la même manière, la majorité des enseignantes et des enseignants interrogés considère que la plupart des élèves ne savent pas écrire convenablement. D'ailleurs, 85 % d'entre eux jugent que les élèves québécois d'aujourd'hui écrivent plus mal que ceux d'il y a dix ans (*Ibid.*).

Il est intéressant de noter que dans le cadre de l'enquête ÉLEF, en plus du personnel enseignant, 1617 élèves de quatrième et de cinquième secondaire ont aussi été interrogés sur leur perception du cours de français à l'aide d'un questionnaire (Chartrand et Roy-Mercier, 2010). De cette enquête, il ressort que 57 % des élèves disent « être en mesure d'écrire en faisant moins de dix fautes par page » (*Ibid.*, p. 47), ce qui va à l'encontre des perceptions du personnel enseignant. De plus, 59 % des élèves (comparativement à 76 % en 1985) jugent la qualité du français de leurs condisciples passable ou mauvaise (*Ibid.*). Toutefois, il semble que ce constat ne

---

<sup>3</sup> En italique dans le texte d'origine.

s'applique pas qu'au Québec; les résultats des élèves français en grammaire sont aussi en baisse depuis les 20 dernières années (Brissaud, Cogis, Fayol, Jaffré et Pellat, 2011; Manesse, 2007). Les difficultés des élèves quant à la maîtrise de la langue sont aussi présentes « aux États-Unis, au Royaume-Uni, au Canada anglais ainsi que dans la majorité des pays européens » (Lord, 2012, p. 18).

Plusieurs hypothèses sont envisagées afin de mieux comprendre ce problème. Les difficultés et les lacunes en français pourraient provenir d'un manque d'enseignement de la grammaire, d'un enseignement inadéquat ou encore d'un déficit motivationnel chez les élèves. Certains spécialistes jettent la pierre du côté du système d'éducation lui-même qui tolérerait une maîtrise insuffisante du français (Larose et *al.*, 2001). Finalement, il est possible que des facteurs extérieurs au milieu soient en cause, comme la nature même de la langue française, en raison de l'écart graphophonétique entre la langue écrite et la langue parlée. C'est d'ailleurs l'avis de la plupart des enseignantes et des enseignants interrogés dans l'enquête ÉLEF, qui considèrent que « le “problème” de la qualité du français au secondaire dépasse les compétences scolaires » (Chartrand et Lord, 2010b, p. 22).

Il n'en demeure pas moins qu'une solution envisagée pour améliorer l'apprentissage de la grammaire a été d'introduire l'enseignement de la grammaire rénovée dans les programmes de français en 1995.

### **1.3 Les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée depuis 1995**

Le renouveau grammatical, c'est-à-dire le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée, a été mis en place en 1995 dans le but d'améliorer l'enseignement de la grammaire. Selon les recherches en didactique du français, la manière traditionnelle d'enseigner la grammaire, qui met l'accent sur la sémantique, ne convient plus aux impératifs de la société d'aujourd'hui.

Mais pourquoi avoir tant insisté pour changer le contenu grammatical? Essentiellement, parce qu'autant nos connaissances scientifiques se sont approfondies (inspirées particulièrement par les travaux menés dans le



champ de la grammaire générative et transformationnelle), autant la société et ses besoins ont changé. (Vincent, 2014, p. 39)

L'enseignement de la grammaire traditionnelle n'est plus en adéquation, d'une part, avec ce que nous connaissons actuellement des processus d'apprentissage des élèves et, d'autre part, avec certaines contraintes liées à la démocratisation de l'enseignement et à l'obligation de fréquenter les écoles francophones pour les élèves issus de l'immigration. Vincent les appelle des contraintes sociales :

Une démocratisation de l'apprentissage du français écrit (l'école est obligatoire pour tous jusqu'à l'âge de seize ans) et une nécessité de s'adapter à l'apprenant du français langue seconde ou étrangère. C'est pourquoi les contenus ont évolué afin d'assurer l'accessibilité et l'universalité de leur compréhension. (*Idem*)

Il reste que l'objectif de l'enseignement de la grammaire rénovée est d'amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue, compétence nécessaire à une réelle maîtrise de celle-ci.

Ce renouveau dans l'enseignement grammatical vise à améliorer l'apprentissage des élèves en grammaire. Chartrand et Lord (2010c, p. 28) considèrent cependant que les connaissances sur l'enseignement de la grammaire sont insuffisantes : « Nous ne savons que très peu de chose sur [...] les contenus enseignés et les démarches utilisées en classe, d'où la nécessité d'une étude descriptive des pratiques pour dresser un état des lieux. » C'est en partie pourquoi ces auteures ont mené l'enquête ÉLEF. Les résultats leur permettent de faire un diagnostic de l'enseignement de la grammaire dans les classes du secondaire au Québec : « L'enseignement du français au secondaire québécois a peu changé depuis 1985, date d'une enquête du Conseil de la langue française » (Chartrand et Lord, 2013, p. 86).

L'analyse de séquences vidéos réalisées auprès de cinq enseignantes et enseignants montre d'ailleurs qu'aucun d'entre eux n'utilise les démarches ou les outils de la grammaire rénovée (Chartrand, 2011). Même si ces résultats ne sont pas généralisables, Chartrand et Lord (2013) considèrent que les pratiques

d'enseignement en classe ne semblent pas aller dans le sens du renouveau grammatical au programme depuis 20 ans. Vincent (2014) remarque la même chose :

En prenant un certain recul historique, on constate que si les prescriptions officielles ont changé, les pratiques d'enseignement déclarées et effectives, elles, semblent être relativement stables. (p. 45)

Lorsque vient le temps d'examiner les causes possibles d'un maintien des méthodes d'enseignement traditionnel en grammaire, les spécialistes considèrent que le personnel enseignant manque de formation en grammaire rénovée (Chartrand, 2011; Chartrand et Paret, 2010; Larose et *al.*, 2001; Lefrançois, 2009). En plus des chercheuses et chercheurs en didactique, les enseignantes et les enseignants jugent eux aussi qu'il leur est nécessaire de parfaire leurs connaissances en ce qui concerne le renouveau grammatical :

Selon l'enquête *ÉLEF*, 72 % des enseignants trouveraient *utile* ou *très utile* une formation sur la grammaire de la phrase et 76 % sur la grammaire du texte; c'est donc dire qu'ils jugent encore précaires leurs connaissances. (Chartrand et Paret, 2010, p. 64)

Une réticence à enseigner la grammaire rénovée en classe du secondaire pourrait également s'expliquer par le fait que la langue étant perçue comme un objet culturel, les changements du mode de description de la langue, c'est-à-dire de la grammaire, peuvent être perçus comme une atteinte à cet objet de culture (Fisher, 1996). Une autre piste d'explication pourrait être l'inquiétude des enseignantes et des enseignants par rapport aux compétences de leurs élèves :

Ils se demandent comment effectuer la transition entre leur enseignement habituel et celui que préconisent aujourd'hui les didacticiens, avec en tête la préoccupation de ne pas semer la confusion chez des élèves dont la maîtrise langagière est déjà fragile. (Lefrançois, 2009, p. 19)

Bien que nous soyons en accord avec ces différentes pistes d'explication, nous considérons comme certains auteurs que le choix de l'approche pédagogique employée par l'enseignante ou l'enseignant relève d'un processus de décision

complexe et contextuel (Vinatier et Pastré, 2007; Vincent, 2014), qui ne pourrait être expliqué uniquement par un manque de formation, par exemple.

Par ailleurs, les résultats au questionnaire à grande échelle de l'enquête ÉLEF font apparaître une divergence entre les propos tenus par le personnel enseignant sur ses pratiques d'enseignement et les observations des chercheuses. Ces résultats montrent que les enseignantes et les enseignants n'utilisent que certains termes propres à la grammaire rénovée, sans en employer les méthodes (Chartrand, 2011; Lord, 2012), ce qui ne semble pas être l'avis des enseignantes et des enseignants. En effet, lorsqu'ils sont interrogés sur leur maîtrise de cette nouvelle grammaire,

75 % des enseignants estiment l'enseigner, pendant que 41 % des répondants affirment en avoir une « excellente maîtrise » et 54 % disent en avoir une « maîtrise suffisante » pour l'enseigner. Plus de la moitié (59 %) affirment se conformer systématiquement à la terminologie du programme d'études de 1995. (Chartrand, 2011, p. 50)

Il est intéressant de relever que le personnel enseignant dit connaître et enseigner la grammaire rénovée, tandis que les résultats de Chartrand (2011) et Lord (2012) rapportent le contraire. Cette divergence indique qu'il est nécessaire de poursuivre les investigations à ce sujet afin de mieux comprendre ce qui est enseigné en classe de français, selon quelles méthodes et ce qui motive ces choix de la part des enseignantes et des enseignants. En ce sens, la recension des écrits porte sur les pratiques d'enseignement de la grammaire.

## 2. LA RECENSION DES ÉCRITS

Dans la recension des écrits, nous présentons d'abord l'état actuel des connaissances sur l'enseignement de la grammaire<sup>4</sup>. Ensuite, nous indiquons les limites des connaissances disponibles afin de mieux cerner le problème de recherche.

---

<sup>4</sup> Nous avons fait une mise à jour des publications sur le sujet en avril 2017 et aucune nouvelle étude n'a été répertoriée.

## **2.1 L'état des connaissances sur l'enseignement de la grammaire au secondaire**

Le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée a demandé des changements de pratiques au personnel enseignant de français dans le but de les rendre conformes aux nouvelles prescriptions ministérielles. Vingt ans après ce renouveau grammatical, la recherche sur l'enseignement de la grammaire rénovée dans les écoles est récente. Les résultats disponibles ne permettent pas de dresser un portrait de la situation qui prend en compte tous les facteurs qui influent sur les pratiques d'enseignement grammatical. Certains spécialistes de la didactique se sont penchés sur les méthodes d'enseignement en classe de français, au Québec comme dans le reste de la francophonie (Borges et Lessard, 2008; Dolz, Jacquin et Schneuwly, 2006; Rispaïl et Ronveaux, 2010), mais ces recherches traitent de la discipline français en général et non des méthodes spécifiques d'enseignement grammatical. Nous ne présenterons pas ces recherches, car elles ne traitent pas des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. Toutefois, certaines études ont porté sur ce sujet au Québec, en Suisse et en France (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Chartrand et Lord, 2010; Chartrand 2011; Élalouf, 2014; Lord, 2012; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008).

Les résultats des recherches sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au Québec qui proviennent principalement de l'enquête ÉLEF (Chartrand et Lord, 2010c; Lord, 2012) sont présentés en premier. Ensuite, nous présentons d'autres recherches pertinentes pour notre étude menées au Québec (Riente et Pouliot, 2003; Tambourgi, 2008; Boivin, 2009), puis celles menées en Europe (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014; Schneuwly et Dolz, 2009) qui sont le fruit de la grande enquête menée par le GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné). Finalement, nous relevons les principaux points communs entre les résultats des recherches québécoises et européennes.

### *2.1.1 L'enquête ÉLEF*

Une grande partie des connaissances actuelles concernant les pratiques d'enseignement en classe de français au secondaire sont issues de l'enquête ÉLEF. Il s'agit de la seule enquête d'envergure sur le sujet réalisée depuis 1985 au Québec, c'est-à-dire après l'enquête du Conseil supérieur de la langue française (CSLF). Elle a été dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français, en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) (Chartrand et Roy-Mercier, 2010). Une partie des données recueillies ont été traitées par Marie-Andrée Lord (2012), une didacticienne du français, dans sa thèse de doctorat. Les données de l'enquête ÉLEF ont été recueillies auprès d'un échantillon représentatif du personnel enseignant du secondaire (N : 801) au moyen d'un questionnaire sur les pratiques déclarées. Ces enseignantes et ces enseignants provenaient du réseau public et du réseau privé, sur l'ensemble du territoire québécois. Il ressort de l'analyse des questionnaires que les activités reliées à l'apprentissage de la grammaire, soit l'exercisation et la dictée, sont très fréquentes ou assez fréquentes en français (Chartrand et Lord, 2013). Les pourcentages représentant la fréquence hebdomadaire des différentes activités réalisées dans la classe de français sont présentés dans la figure 1.

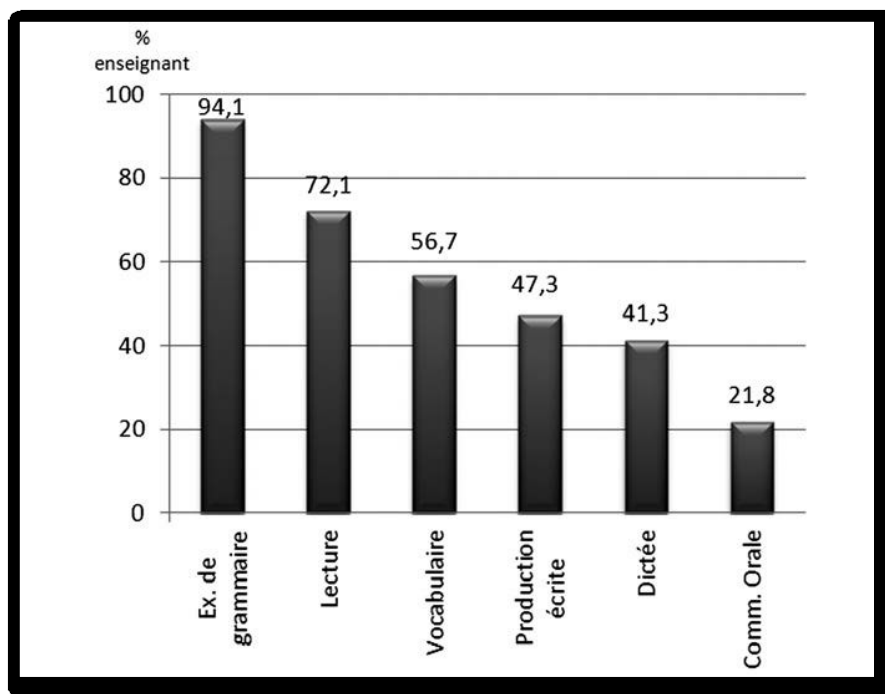


Figure 1 : Les activités faites en classe de français chaque semaine

Source : Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, (168), 86-88, p. 87. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/68675ac>>.

Les résultats montrent que 94,1 % des enseignantes et des enseignants font des exercices de grammaire au moins une fois par semaine. Il s'agit de l'activité la plus fréquente, la lecture arrivant en deuxième position avec 72,1 % des enseignantes et des enseignants qui disent en faire au moins une fois par semaine. Non seulement les exercices de grammaire sont l'activité la plus fréquente dans la classe de français, mais les enseignantes et les enseignants qui en font hebdomadairement représentent une forte majorité (94,1%). Interrogés aussi sur leur connaissance de la grammaire rénovée, les enseignantes et les enseignants déclarent connaître et enseigner la grammaire rénovée.

Plus de 75 % des enseignants estiment enseigner la « nouvelle grammaire » de façon générale. Seulement 5 % déclarent la maîtriser *insuffisamment*<sup>5</sup> ou *ne pas [la] connaître*, alors que 41 % disent en avoir

<sup>5</sup> En italique dans le texte d'origine.

*une excellente maîtrise et 54 %, en avoir une maîtrise suffisante pour l'enseigner.* (Chartrand et Lord, 2010a, p. 67)

Les enseignantes et les enseignants interrogés affirment au moins maîtriser suffisamment la grammaire rénovée pour l'enseigner et baser leur enseignement grammatical sur son contenu et ses méthodes. Les réponses données au questionnaire indiquent que les prescriptions ministérielles seraient bien suivies en ce qui concerne la grammaire rénovée. Toutefois, les auteures soulignent une certaine limite à leur questionnaire : les questions posées sont les mêmes que celles de l'enquête originale du CSLF et se sont révélées dans certains cas trop générales ou imprécises (Lord, 2012). En reprenant les mêmes questions que celles de l'enquête du CSLF, afin de pouvoir comparer leurs résultats pour illustrer la progression des pratiques d'enseignement grammatical, Chartrand et Lord n'ont pu élaborer leurs propres questions, ce qui leur aurait permis d'interroger les enseignantes et les enseignants sur les méthodes didactiques précises employées. Par contre, il leur a été possible de recueillir des informations sur le temps accordé à l'écriture et à l'enseignement de la grammaire par exemple.

Dans le cadre de l'enquête ÉLEF, cinq enseignantes et enseignants de différentes années du secondaire et de différentes écoles ont également été filmés en classe afin de confirmer ou d'infirmer les résultats du questionnaire concernant les pratiques d'enseignement grammatical. Les cinq séquences vidéos comprenaient chacune de quatre à six cours de français de 75 minutes pour chacune des personnes filmées. Les pratiques d'enseignement présentes dans les séquences ont été étudiées à l'aide du synopsis, un outil d'analyse de séquences filmées qui permet la catégorisation des observations. Le synopsis que Lord (2012) a employé comptait sept catégories : le moment de l'activité, son niveau hiérarchique et séquentiel, la description des principaux gestes didactiques de l'enseignante ou l'enseignant, le type d'activité réalisé, le matériel utilisé, la configuration de la classe et les interventions de gestion de classe. Il a permis de considérer à la fois le contenu d'apprentissage et les

modalités d'enseignement en plus de prendre en compte l'organisation matérielle de l'activité.

L'objectif de l'analyse de ces séquences filmées était de vérifier si le discours des enseignantes et des enseignants correspondait à leurs pratiques effectives, c'est-à-dire s'ils enseignaient la grammaire rénovée. L'analyse de ces séquences montre que trois des cinq enseignantes et enseignants filmés utilisent un métalangage syncrétique, c'est-à-dire qu'ils mélangent l'usage de termes relevant de la grammaire traditionnelle et de la grammaire rénovée, tandis que deux utilisent celui de la grammaire rénovée. Toutefois, pour les cinq, le contenu enseigné et les méthodes pédagogiques employées relèvent davantage de la grammaire traditionnelle. Par exemple, dans l'enseignement de la phrase passive et de la phrase subordonnée, les deux enseignantes n'utilisent pas la phrase de base ni les manipulations syntaxiques (Chartrand et Lord, 2010c). Étant donné que les séquences filmées ne concernent que cinq sujets, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble du personnel enseignant du Québec. Mais ces résultats sont intéressants, car ils montrent des aspects pratiques des limites de la mise en œuvre de l'enseignement de la grammaire rénovée.

Dans le cadre de l'enquête ÉLEF, des questionnaires ont également été passés à 1617 élèves de quatrième et de cinquième secondaire. Les résultats indiquent que les élèves considèrent comme peu efficace l'enseignement de la grammaire qu'ils reçoivent (Chartrand et Lord, 2010a). Sur le plan de leur perception de leur compétence grammaticale, 57 % des élèves interrogés affirment « être en mesure d'écrire en faisant moins de dix fautes par page » (Chartrand et Roy-Mercier, 2010, p. 47). Ceux-ci se perçoivent également comme compétents lorsque vient le temps de lire et de comprendre un texte, d'organiser un texte qu'ils rédigent et de s'exprimer oralement dans une langue adéquate (*Ibid.*). Toutefois, les élèves interrogés sont plus critiques envers les autres élèves qu'envers eux-mêmes. Les résultats montrent en effet que « les élèves évaluent de manière très positive leurs compétences langagières, mais pas la qualité de la langue parlée de leurs condisciples » (*Ibid.*).



Deux éléments importants sont à retenir de cette enquête. D'abord, l'enseignement de la grammaire est l'activité la plus fréquente en français. Ensuite, les enseignantes et les enseignants interrogés affirment connaître et enseigner la grammaire renouvelée, mais les analyses qualitatives menées par les chercheuses ne vont pas dans ce sens. Selon Chartrand et Lord, les enseignantes et les enseignants observés emploient un métalangage syncrétique, mais n'utilisent aucune des méthodes de la grammaire renouvelée. Ces résultats nous informent sur les pratiques d'enseignement des enseignantes et des enseignants, mais ne nous donnent pas accès aux raisons qui motivent leurs choix. L'utilisation d'un métalangage syncrétique et de méthodes traditionnelles pourrait résulter des expériences antérieures des enseignantes et des enseignants et être motivée par des raisons didactiques ou pédagogiques.

### *2.1.2 D'autres recherches québécoises sur les pratiques d'enseignement de la grammaire renouvelée*

D'autres recherches empiriques ont été menées sur l'enseignement de la grammaire au secondaire. D'une part, Riente et Pouliot (2003) ont interrogé des enseignantes et des enseignants sur les pratiques d'enseignement grammatical au moyen d'un questionnaire. D'autre part, Tambourgi (2008) et Boivin (2009) ont utilisé l'observation directe pour leur collecte de données. Tambourgi a étudié les pratiques d'enseignement de la grammaire, tandis que Boivin s'est penchée sur les jugements de grammaticalité des élèves.

*Une recherche par questionnaire.* Riente et Pouliot (2003) ont interrogé 15 enseignantes et enseignants de la région métropolitaine à l'aide d'un questionnaire afin de dresser un portrait des pratiques et des perceptions reliées à la grammaire renouvelée. Les participantes et les participants proviennent du réseau public et privé et enseignent de la première à la cinquième secondaire : six en première secondaire, deux en deuxième secondaire, trois en troisième secondaire, trois en quatrième secondaire et un en cinquième secondaire. Le questionnaire comportait des questions à choix de réponses où les enseignantes et les enseignants devaient cocher les

pratiques d'enseignement qu'ils employaient en classe. De plus, ils devaient indiquer dans quel contexte ils utilisaient les différentes pratiques. Les résultats de cette recherche montrent que six enseignants affirment se servir de la démarche inductive et cinq, des manipulations syntaxiques. Par exemple, l'emploi des manipulations syntaxiques leur sert à enseigner des méthodes d'autorévision aux élèves. Un peu plus du tiers mentionne le réinvestissement dans des pratiques d'écriture ou d'autorévision. Un seul participant indique qu'il utilise la résolution de problèmes et qu'il demande aux élèves de verbaliser leur démarche. Étant donné que le personnel enseignant devait seulement indiquer les pratiques employées, ces résultats ne permettent pas de savoir de quelle manière ces pratiques d'enseignement sont mises en œuvre en classe ou ce qui motive ces choix de pratiques. Il n'en demeure pas moins que les résultats de cette recherche s'avèrent des plus intéressants, mais ils datent de 14 ans déjà et mériteraient d'être rafraichis.

*Deux recherches par observation directe.* Dans son mémoire de maîtrise, Tambourgi (2008) a étudié les pratiques d'enseignement grammatical de la subordonnée relative au premier cycle du secondaire. Sa question de recherche était la suivante : « Est-ce que les pratiques des enseignants au secondaire correspondent aux propositions didactiques qui caractérisent la grammaire nouvelle? » (*Ibid.*, p. 29). Les données ont été recueillies à l'aide d'une entrevue semi-dirigée, d'un questionnaire écrit et d'une séquence filmée de 75 minutes auprès d'un enseignant de français comptant 23 années d'expérience dans l'enseignement. Les questions portaient sur la connaissance de l'enseignant des contenus grammaticaux de la grammaire rénovée et sur le degré d'implantation de celle-ci dans sa classe (*Ibid.*). L'objectif de ces questions était de vérifier si l'enseignant connaissait la grammaire rénovée et s'il enseignait selon ses principes. L'entrevue semi-dirigée a permis à Tambourgi de recueillir des informations à caractère général sur l'enseignant (expérience, études, etc.) et de l'interroger sur ses pratiques pédagogiques. Les données recueillies à l'aide des séquences vidéos, le troisième outil de collecte des données, ont été analysées au moyen d'une grille d'observation et d'une grille de commentaires. L'analyse des

grilles que Tambourgi a remplies lui a permis de dégager les pratiques pédagogiques mises en place par l'enseignant, soit l'activation des connaissances antérieures, les manipulations syntaxiques, l'enseignement magistral et l'exercisation.

Il ressort de cette étude de cas que l'enseignant interrogé a une opinion positive de la grammaire rénovée, mais affirme ne pas avoir reçu de formation pour l'enseigner (*Ibid.*). Il en connaît également certaines notions, soit les manipulations syntaxiques, les groupes syntaxiques de la phrase et les constituants obligatoires et facultatifs de la phrase de base. Par contre, « certaines notions de la grammaire nouvelle ne sont pas maîtrisées par l'enseignant » (*Ibid.*, p. 66). L'analyse des séquences vidéos a permis de constater que même si l'enseignant disait enseigner la grammaire rénovée, comme les manipulations syntaxiques, dans les faits, il l'enseigne peu. La terminologie qu'il emploie est un mélange de grammaire rénovée et traditionnelle, et il arrive qu'il commette des erreurs en classe (*Ibid.*), comme lorsqu'il inclut les subordonnées circonstancielles dans les subordonnées complétives. « Cette recherche montre que l'enseignant observé n'a pas appliqué systématiquement la grammaire nouvelle ni du point de vue de la description linguistique ni du point de vue de la démarche didactique. » (*Ibid.*, p. 95) Il ressort que l'enseignant observé enseigne selon certains principes de la grammaire rénovée, mais qu'il continue d'employer principalement des méthodes pédagogiques dites traditionnelles, par exemple, l'enseignement magistral.

Boivin (2009) s'est penchée sur les jugements de grammaticalité des élèves de trois classes du secondaire de trois enseignants différents<sup>6</sup> de Montréal. Elle dit avoir observé de manière écologique deux classes de deuxième secondaire et une classe de quatrième secondaire, c'est-à-dire en minimisant le plus possible l'impact de la présence d'une personne qui observe ce qui se passe dans les salles de classe. Elle a seulement placé des caméras dans les classes : une à l'avant pour filmer les élèves et une à l'arrière pour filmer l'enseignant et une équipe d'élèves jugés moyens. Trois

---

<sup>6</sup> Boivin n'a pas identifié le genre des enseignants observés.

séquences de trois à cinq cours ont été filmées pour un total de 11 cours de 75 minutes. Elle a analysé ces séquences au moyen du synopsis, une grille qui organise le cours observé « selon les activités en classe (exposé de l'enseignant, travail en dyades, questions en grand groupe) et selon les aspects de l'objet traité » (*Ibid.*, p. 186), soit les manipulations syntaxiques, l'identification du pronom relatif, ou autre. Afin de compléter les données d'observation des séquences vidéos, elle a réalisé un entretien avant et après la séance avec les enseignants et deux élèves de chaque groupe, qu'ils jugeaient moyens.

L'objectif de sa recherche était de documenter « comment les élèves s'approprient les contenus grammaticaux qui leur sont proposés en classe » (*Ibid.*, p. 180). Bien que cette recherche ait porté sur les élèves, les résultats montrent la présence de certaines méthodes propres à la grammaire rénovée : l'utilisation des manipulations syntaxiques, des groupes syntaxiques, des fonctions syntaxiques et de la phrase de base. Dans l'analyse des cours filmés, elle ressort que le personnel enseignant utilise et enseigne les manipulations syntaxiques de remplacement et de déplacement afin d'amener les élèves à mieux comprendre le rôle du pronom relatif et celui de la subordonnée. Elle relève que les enseignants traitent aussi de la fonction syntaxique du pronom relatif et de la subordonnée, nommée « fonction grammaticale » dans cette recherche. Les élèves sont invités à employer la phrase de base dans l'analyse des subordonnées présentées pour déduire le groupe que remplace le pronom relatif et pour trouver la fonction de la subordonnée relative. En se basant sur l'analyse des erreurs des élèves, Boivin souligne l'importance du recours systématique à la phrase de base dans l'enseignement de la subordonnée relative, stratégie pédagogique qui, selon elle, n'est pas toujours suffisamment employée dans les séquences observées. Elle rappelle que l'enseignement selon les principes de la grammaire rénovée devrait prendre en compte les représentations grammaticales des élèves, ce qui n'était pas toujours fait par les enseignants observés.

Bien qu'elles soient très différentes, les trois recherches que nous venons de présenter comportent certaines ressemblances. Il se dégage que les enseignantes et les

enseignants interrogés et observés connaissent et utilisent certaines méthodes de la grammaire rénovée dans leur enseignement grammatical. L'analyse des résultats de ces recherches montre que les enseignantes et les enseignants de français emploient les manipulations syntaxiques et connaissent la phrase de base ainsi que les groupes syntaxiques et leurs fonctions. Toutefois, selon les résultats de deux des trois recherches, les enseignantes et les enseignants observés font certaines erreurs dans leur enseignement grammatical (Tambourgi, 2008; Boivin, 2009). Tambourgi (2008) relève chez l'enseignant observé qu'il ne maîtrise pas certaines notions grammaticales et qu'il affirme enseigner la grammaire rénovée plus qu'il ne le fait en réalité. Également, les résultats que Tambourgi a obtenus se rapprochent de ceux de Chartrand et Lord dans l'enquête ÉLEF : il existe un décalage entre le discours de l'enseignant sur sa pratique en ce qui concerne la grammaire rénovée et les observations qu'un observateur externe peut faire de ses pratiques en classe. Boivin (2009) remarque par ailleurs des omissions dans l'enseignement grammatical observé, comme le fait de ne pas prendre en compte les représentations des élèves.

### *2.1.3 Les recherches européennes*

Plusieurs recherches européennes apportent des résultats intéressants sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. Les recherches québécoises ont été présentées en les regroupant selon la méthode employée pour recueillir les données. Toutefois, cette organisation n'était pas pertinente pour présenter les résultats des recherches européennes. Nous avons plutôt choisi de présenter d'abord les différentes recherches qui sont basées sur les données de l'enquête du GRAFE (Groupe d'analyse du français enseigné), puis la recherche d'Élalouf (2014) qui n'est pas liée à l'enquête du GRAFE et qui portait sur l'enseignement de la phrase de base.

*L'enquête du GRAFE.* Dans le cadre de l'enquête du GRAFE, Schneuwly et Dolz (2009) se sont penchés sur les objets enseignés en français, Bain et Canelas-Trevisi (2007) ont étudié l'enseignement de la grammaire du texte au service de celui du genre argumentatif et Canelas-Trevisi (2009), celui de la subordonnée relative. Le GRAFE a mené une enquête de grande ampleur dans trois cantons suisses romands.

Cette recherche visait à décrire « quels sont les objets enseignés en français et quelles sont les démarches mises en œuvre pour le faire » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 10) et, plus précisément, ce « qu'on enseigne en classe quand on enseigne à rédiger des textes argumentatifs ou à connaître la subordonnée relative » (*Idem*, p. 11), c'est-à-dire les deux contenus d'enseignement sélectionnés pour cette recherche. Pour atteindre ces objectifs, 30 enseignantes et enseignants de 8<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> années (des classes d'élèves de 14 à 15 ans) ont été sélectionnés sur une base volontaire. De ces enseignantes et enseignants, 13 ont reçu la consigne d'enseigner la subordonnée relative et 17, d'enseigner le texte argumentatif, qui sont deux contenus obligatoires pour ces années d'enseignement (*Ibid.*). Chaque enseignante ou enseignant décidait du contenu traité et de la durée de la séquence d'enseignement. Trente séquences ont ainsi été filmées et totalisent environ 150 heures d'enseignement. Les transcriptions des vidéos ont été réalisées à l'aide du logiciel *Transana*, puis des synopsis ont été rédigés en cinq à huit pages afin de résumer les éléments essentiels des transcriptions pour l'analyse. L'organisation hiérarchique des synopsis a permis de modéliser la séquence d'enseignement. Les prochaines sections porteront d'abord sur les résultats de l'enquête sur les objets enseignés en classe de français (Schneuwly et Dolz, 2009), ensuite sur ceux de l'analyse de l'enseignement du texte argumentatif (Bain et Canelas-Trevisi, 2007), et enfin sur ceux de l'analyse de l'enseignement de la subordonnée relative (Canelas-Trevisi, 2009).

*Les objets enseignés en classe de français.* Schneuwly et Dolz (2009) se sont penchés sur la question suivante : Quelles sont les traces des réformes de l'enseignement dans les pratiques quotidiennes dans les classes? Dans le but d'actualiser les connaissances sur les pratiques d'enseignement en français, ils ont posé des questions :

S'agissant plus particulièrement du français comme discipline scolaire, comment évoluent les trois domaines qui la constituent : produire et comprendre des textes écrits et oraux, lire et apprécier des œuvres, connaître la langue? Plus précisément : quels sont les objets enseignés en français et quelles sont les démarches mises en œuvre pour le faire? (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 10)

Afin de trouver réponses à ces questions, ces chercheurs ont constitué un corpus formé de séquences d'enseignement du texte argumentatif et des subordonnées relatives chez les 30 enseignantes et enseignants filmés en classe de français par le GRAFE : 17 ont enseigné une séquence portant sur le texte argumentatif et 13 sur la subordonnée relative. Pour l'analyse des objets enseignés et des démarches pour le faire, ils ont documenté l'enseignement de la subordonnée relative, c'est-à-dire :

les principales notions qui peuvent *a priori* être enseignées sur cet objet grammatical : *phrase, phrase simple et complexe, proposition subordonnée, subordonnants et pronoms relatifs, antécédents, fonctions des pronoms relatifs, transformation de phrases et subordonnée enchâssée*. (*Ibid.*, p. 131)

À partir des séquences d'enseignement, le discours des enseignantes et des enseignants a été résumé sous forme de synopsis et les supports du travail en classe ont été conservés. Le synopsis décrit, sous forme narrative, chaque activité scolaire réalisée sur une dimension de la subordonnée relative. Avant d'analyser l'ensemble des données recueillies, Schneuwly et Dolz ont établi une carte conceptuelle des « principales notions enseignables » sur le sujet à l'aide d'un corpus théorique, ce qui devait servir à comprendre les notions enseignées observées. Ensuite, les synopsis des séquences d'enseignement ont été organisés dans une structure arborescente en fonction des activités scolaires effectuées et des principaux gestes professionnels des enseignantes et des enseignants. Les auteurs ont choisi l'enseignement d'un objet spécifique, le subordonnant « dont », pour présenter leurs résultats sur les démarches d'enseignement grammatical observées : les démarches les plus fréquentes sont les manipulations de la phrase par les opérations d'enchâssement et de désenchâssement, l'identification des différents subordonnants et la production de phrases comprenant des subordonnées. Les auteurs soulignent que les démarches « laissent peu de place à la réflexion grammaticale, on passe plutôt rapidement à la correction ou à une procédure d'explication simplifiée » (*Ibid.*, p. 147). Les auteurs relèvent que les enseignantes et les enseignants observés nommaient les groupes syntaxiques et employaient les manipulations syntaxiques, mais qu'ils n'effectuaient pas un réel

travail de manipulation et de réflexion avec les élèves. Ils se contentaient davantage de nommer ces contenus. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus par Chartrand et Lord (2010a) : les enseignantes et les enseignants emploient le métalangage de la grammaire rénovée, mais pas ses méthodes. Les recherches européennes montrent que dans certains cas, les enseignantes et les enseignants enseignent selon les principes de la grammaire rénovée (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Canelas-Trevisi, 2009) et que dans d'autres, ils emploient le métalangage plutôt que les méthodes de la grammaire rénovée (Dolz et Schneuwly, 2009).

*L'enseignement du texte argumentatif.* Dans le cadre de cette recherche du GRAFE portant sur les objets enseignés et les démarches mises en œuvre en classe de français, Bain et Canelas-Trevisi (2007) se sont penchés sur les pratiques d'enseignement de la grammaire de la phrase et de la grammaire du texte<sup>7</sup>. Leur analyse vise à répondre à deux questions :

Quelles facilitations ou quels obstacles peuvent être engendrés par l'utilisation d'une terminologie métalinguistique ainsi que de notions issues de la *grammaire de phrase*<sup>8</sup> dans les pratiques centrées sur le texte? Quels problèmes particuliers le recours à des termes et des notions empruntées[sic] à la *grammaire du texte* peut-il susciter au cours de ces mêmes pratiques? (*Ibid.*, p. 157)

Les 17 séquences d'enseignement du texte argumentatif filmées ont été transcrites pour étudier les pratiques habituelles des enseignantes et des enseignants et leur utilisation de la grammaire dans l'enseignement d'un genre textuel. Les chercheurs ont d'abord fait une analyse de contenu pour relever les occurrences terminologiques et ils les ont catégorisées pour ensuite mettre au point une grille d'analyse pour classer le contexte d'emploi des différents termes. C'est alors qu'ils ont choisi d'étudier plus précisément les occurrences des termes qui sont des adverbes, qui relèvent de la grammaire de la phrase, et des termes qui sont des connecteurs, qui

---

<sup>7</sup> La grammaire du texte se rapporte à la cohérence du texte, au discours rapporté, à la modalisation, aux marques d'organisation du texte et à l'organisation textuelle. La grammaire de la phrase comprend la syntaxe et l'orthographe grammaticale.

<sup>8</sup> En italique dans le texte d'origine.



relèvent de la grammaire du texte. Les résultats indiquent, d'une part, « qu'aucune systématisation de la valeur textuelle des adverbes n'est véritablement construite dans les classes » (*Ibid.*, p. 172). Et, d'autre part, les résultats montrent que les enseignantes et les enseignants observés utilisent des connecteurs pour structurer l'organisation du texte d'opinion. Selon les principes de la grammaire rénovée, ils mettent en œuvre des opérations de planification, de progression thématique et de connexion entre les idées (*Ibid.*). Toutefois, comme la grammaire de la phrase et la grammaire du texte sont complémentaires, les auteurs relèvent certaines difficultés lors de l'utilisation de la grammaire du texte : parce que les élèves ne maîtrisent pas la grammaire de la phrase, ils ont des problèmes d'identification et de définition de certaines notions. Alors que peu de recherches se sont intéressées aux pratiques d'enseignement de la grammaire du texte, les résultats de cette recherche montrent que les enseignantes et les enseignants observés enseignent ce contenu qui est propre à la grammaire rénovée.

*L'enseignement de la subordonnée relative.* Canelas-Trevisi (2009) a réalisé une analyse des conditions de l'enseignement grammatical au secondaire depuis le renouveau grammatical sur une partie des données recueillies par la grande recherche menée par le GRAFE sur les objets enseignés et les démarches pour le faire en classe de français. Précisons que le renouveau grammatical a eu lieu dans les années 1970 en Suisse romande (Tambourgi, 2008), soit avant le renouveau grammatical au Québec. Canelas-Trevisi a étudié comment les références théoriques sont transposées et reconstruites dans les documents pédagogiques pour être adaptées à l'enseignement et le sens donné aux contenus grammaticaux dans les pratiques en classe. L'analyse comprend deux volets. Le premier porte sur des documents pédagogiques, alors que le second, qui nous intéresse plus particulièrement, porte sur les pratiques d'enseignement en classe, plus précisément sur « ce que font les enseignants et les élèves lorsqu'ils interagissent avec des objets grammaticaux » (*Ibid.*, p.131). Les données ont été recueillies par observation directe « dans deux classes de l'école

primaire et dans deux classes de l'école secondaire de l'enseignement public genevois » (*Ibid.*, p. 121).

Les observations des classes du secondaire ont été traitées sous forme de quatre corpus textuels : la transcription des interactions en classe, les documents mis en circulation dans la classe, les éléments notés au tableau et les notes de la chercheuse en cours d'observation (*Ibid.*). Les résultats montrent que lors des activités d'apprentissage de la subordonnée relative de manière inductive, les élèves ont de la difficulté à identifier et à catégoriser les subordonnées. Ils sont portés à les définir à l'aide de critères sémantiques, c'est-à-dire de critères qui ont rapport au sens. Les élèves ne recourent pas d'eux-mêmes aux manipulations syntaxiques et ne regroupent pas les subordonnées selon leurs fonctions syntaxiques. Ils apprennent à utiliser les manipulations syntaxiques et le recours à la phrase de base avec l'aide de l'enseignante ou l'enseignant, mais ne les utilisent que lorsqu'il leur est signalé de le faire. Pour Canelas-Trevisi, ces résultats indiquent que le type d'apprentissage à faire et à réaliser par l'utilisation des méthodes de la grammaire renouvée a peut-être été mal évalué : « Cela ne remet pas en question l'utilité ou l'efficacité des deux procédures (manipulations syntaxiques et recours à la phrase de base), mais le sens des apprentissages que l'on veut construire » (*Ibid.*, p. 239). Il reste que les résultats de cette recherche montrent qu'en classe du secondaire, le personnel enseignant et les élèves ont recours à la phrase de base et aux manipulations syntaxiques lors de l'enseignement de la subordonnée relative.

*L'enseignement de la phrase de base.* Élalouf (2014) a conduit une recherche sur l'utilisation de la phrase de base d'enseignantes et d'enseignants entrés dans la profession depuis un ou deux ans, d'enseignantes et d'enseignants expérimentés ainsi que de formateurs universitaires. L'objectif de recherche était de vérifier si le fait d'utiliser une grammaire universitaire de type renoué, pendant leurs années d'étude, avait influencé les pratiques déclarées du personnel enseignant. L'échantillon a été composé de 25 enseignantes et enseignants volontaires qui provenaient en majorité de la banlieue parisienne et de milieux difficiles. Les participantes et participants ont

répondu à un questionnaire portant sur leurs pratiques d'enseignement concernant la phrase de base, sur la grammaire utilisée en classe et sur leur perception de la notion de phrase de base. Ils devaient également préciser les termes qu'ils utilisaient pour traiter de cette notion, s'ils choisissaient de l'enseigner. Les résultats indiquent qu'une minorité des enseignantes et des enseignants interrogés utilise la phrase de base dans leur enseignement. Seulement 9 enseignants sur 25 disent y avoir recours et uniquement les enseignants les plus expérimentés font le lien entre la phrase de base et l'utilisation des manipulations syntaxiques. Ces enseignantes et enseignants qui ont recours à la phrase de base mentionnent également réinvestir cette notion dans des pratiques de lecture, ce qui est un exemple de décloisonnement. Élalouf relève également que les réponses à la dernière question, qui portait sur la pertinence de l'utilisation du terme « phrase de base », montrent une résistance forte de leur part devant ce nouveau terme, bien qu'elle souligne qu'il fasse partie des programmes français depuis 1997.

\*   \*  
\*  
\*

En examinant les recherches québécoises et européennes que nous venons de présenter, nous constatons que les méthodologies employées et les résultats obtenus se ressemblent. Plusieurs chercheuses et chercheurs se sont intéressés à l'enseignement de la subordonnée relative (Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008), entre autres ceux qui ont présenté les résultats de l'enquête du GRAFE (Canelas-Trevisi, 2009; Schneuwly et Dolz, 2009). Il semble qu'au Québec comme en Suisse, l'enseignement de la subordonnée relative soit privilégié par plusieurs chercheuses et chercheurs comme porte d'entrée pour l'étude des pratiques d'enseignement. Cela s'explique par le fait que la subordonnée est un élément nouveau pour les élèves du premier cycle du secondaire, ce qui permet de mettre en place des démarches plus inductives comme le préconise la grammaire renouvelée. Boivin (2009) souligne également la complexité de la notion de subordonnée relative pour expliquer son choix dans l'étude de l'enseignement de la

grammaire. De plus, on peut noter que certaines méthodes de la grammaire rénovée sont relevées dans la majorité des recherches : l'emploi des manipulations syntaxiques (Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008), la dénomination des groupes syntaxiques et de leurs fonctions (Boivin, 2009; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008) et le recours à la phrase de base (Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014). Par contre, plusieurs chercheurs soulignent que les notions grammaticales ne semblent pas maîtrisées par l'enseignante ou l'enseignant ou que les pratiques d'enseignement de la grammaire rénovée pourraient être mises en œuvre de manière plus efficace (Boivin, 2009; Lord, 2012; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008).

Les chapitres de l'ouvrage de Dolz et Simard (2009) dans lesquels sont comparées les pratiques d'enseignement au Québec, en France, en Suisse et en Belgique permettent d'en arriver aux mêmes conclusions : on emploie généralement certaines méthodes de la grammaire rénovée, mais de manière incomplète ou de manière syncrétique avec la grammaire traditionnelle. Plusieurs études font également état d'une insécurité grammaticale chez le personnel enseignant, voire de certaines lacunes dans leurs connaissances (Chartrand et Paret, 2010; Lefrançois, 2009; Lord, 2012; Tambourgi, 2008; Boivin, 2009). Selon les conclusions des recherches regroupées par Dolz et Simard (2009) et les résultats de l'enquête ÉLEF, il semble qu'une enseignante ou un enseignant se référant uniquement à la grammaire rénovée soit un cas exceptionnel.

## **2.2 Les limites des connaissances actuelles sur les pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire**

Le fait que peu d'études concernent l'enseignement grammatical s'explique en partie par l'aspect nouveau de la recherche sur le pôle enseignant en didactique de la grammaire.

Parmi les trois pôles du triangle didactique, celui des apprenants (leurs représentations, leurs modes d'apprentissage, leurs productions langagières, leurs difficultés, leurs intérêts, etc.) et celui des savoirs (leur délimitation, leur statut, leur articulation, leur progression, etc.) ont fait l'objet d'investigations plus nombreuses que le pôle des enseignants et continuent à être dans la mire des chercheurs. (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 371)

Le pôle enseignant constitue une dimension de la recherche en plein essor (*Ibid.*), car les didacticiennes et didacticiens se sont récemment aperçus que « l'enseignant [était] le grand oublié de la recherche, à la fois pièce maitresse de la relation didactique et maillon faible de notre connaissance » (Brissaud, 2007, p. 229). Plusieurs chercheuses et chercheurs font état de la préoccupation récente du milieu de la recherche pour le métalangage utilisé et les activités menées en classe de français (Dolz et Simard, 2009). De plus, ils considèrent qu'il est important de documenter les pratiques d'enseignement non seulement pour mieux comprendre les réussites et les échecs des élèves, mais aussi pour apporter une contribution bénéfique aux connaissances, au milieu scolaire et à la formation initiale et continue à l'enseignement.

De telles recherches sont utiles d'un triple point de vue. D'un point de vue scientifique, elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne véritablement la discipline. D'un point de vue institutionnel, elles peuvent aider à mieux comprendre comment et par où changent les pratiques d'enseignement et comment les innovations se diffusent dans le système éducatif. Du point de vue de la formation initiale ou continue des enseignants, elles peuvent contribuer à déterminer des axes stratégiques pour le travail en formation. (Garcia-Debanc, 2007, p. 43)

Plusieurs raisons justifient l'intérêt de faire des recherches sur le pôle enseignant. D'abord, dans le cas de l'enseignement de la grammaire, il est intéressant de vérifier si les recommandations ministérielles qui prescrivent l'enseignement de la grammaire renouvelée sont respectées et, si ce n'est pas le cas, dans quelle mesure elles ne le sont pas. Ensuite, il est important de comprendre les réticences des enseignantes et des enseignants devant un tel changement. Ainsi, il serait possible de dresser un portrait plus fiable de leurs besoins de développement professionnel à cet égard, afin

d'améliorer la formation initiale, s'il y a lieu, ainsi que la formation continue. Finalement, d'autres recherches devraient continuer à mieux cerner le problème complexe des lacunes des élèves en grammaire, afin d'en cibler les possibles causes et de proposer des solutions.

Après la recension des recherches disponibles sur le sujet en date d'avril 2017, des zones d'ombre subsistent dans la connaissance des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. Les résultats proviennent de peu de recherches différentes, dont une seule est de grande envergure, soit l'enquête par questionnaire ÉLEF. De plus, dans ce cadre, les pratiques mises en œuvre par cinq enseignantes et enseignants ont été mises en relief par l'analyse de séquences vidéos. De même, les recherches empiriques sur les pratiques d'enseignement de la grammaire portent essentiellement sur de petits échantillons, ce qui ne permet pas de généraliser à l'ensemble du personnel enseignant. Par ailleurs, il est à noter que les moyens privilégiés de cueillette des données sont les questionnaires, les entrevues et les observations de séquences d'enseignement.

Les spécialistes abordent fréquemment l'enseignement de la grammaire dans leurs recherches par l'enseignement de la subordonnée relative. Cette façon de faire n'a trait qu'à une partie des apprentissages grammaticaux mis en place par l'enseignante ou l'enseignant et ne permet pas de dresser un portrait global de ses pratiques qui sont multidimensionnelles (Vinatier et Pastré, 2007). Il ressort de l'analyse des recherches québécoises et européennes que les enseignantes et les enseignants de français connaissent et emploient certaines méthodes relevant de la grammaire rénovée, mais ne semblent pas respecter la perspective de réflexion et d'analyse de la langue. Les écrits recensés permettent également de soulever le fait que certaines méthodes semblent connues par le personnel enseignant québécois et européen comme les manipulations syntaxiques et les groupes syntaxiques et leurs fonctions, mais que d'autres sont peu présentes comme l'enseignement de la grammaire du texte ou l'utilisation de la démarche inductive. Toutefois, nous ne disposons pas de suffisamment de connaissances pour en expliquer les raisons. La

divergence entre ce que les enseignantes et les enseignants disent connaître et enseigner et ce que les chercheuses et chercheurs observent à ce sujet est révélatrice. Bien que la forte majorité des enseignantes et des enseignants interrogés lors de l'enquête ÉLEF affirment connaître et enseigner la grammaire rénovée, il semble qu'ils n'en privilégient pas toujours les méthodes. Dans les résultats des recherches disponibles, nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour comprendre ce qui motive ce choix. En effet, ces recherches ne touchent pas au sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques. Il n'est pas possible de savoir si ces pratiques d'enseignement hybride ont été amenées par de mauvaises expériences d'enseignement de la grammaire rénovée ou si elles sont les résultats de choix didactiques ou pédagogiques. Afin de mieux comprendre les pratiques d'enseignement, il serait important d'accéder au raisonnement des enseignantes et des enseignants.

Avant de poser le problème spécifique de recherche, nous présentons le cadre de référence qui apportera un éclairage à la compréhension de notre problème des pratiques d'enseignement de la grammaire dans le deuxième chapitre.

## DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Il est important de préciser qu'il existe plusieurs conceptions de la grammaire. Nous présentons les définitions les plus usitées de la grammaire non seulement afin d'éviter de possibles confusions entre ses différentes significations, mais également pour dégager la compréhension qui est privilégiée dans la présente recherche.

La grammaire peut être définie selon une conception provenant de la linguistique, lorsqu'elle sert à désigner la construction de règles ayant pour but de « rendre compte de la structuration de la langue » (Lord, 2012, p. 46), d'envisager celle-ci d'une manière descriptive et d'en comprendre les mécanismes sous-jacents. Dans ce cas, « la grammaire est un ensemble d'hypothèses formulées pour décrire et expliquer le fonctionnement d'une langue » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 4). La grammaire peut aussi signifier l'encadrement du « bon usage » : les prescriptions permettant de bien écrire et de bien parler (Lord, 2012). Également, « la grammaire fait référence à une activité scolaire, à une matière d'enseignement » (*Ibid.*, p. 46), soit la transposition didactique du concept de grammaire pour faire apprendre celle-ci aux élèves. Ce sens de la grammaire, qui est la définition généralement admise dans le monde de l'éducation au Québec, concerne à la fois les contenus d'enseignement, la didactique de la grammaire et l'étude d'un français normé ou standard. En règle générale, tous les aspects liés à la maîtrise d'une langue sont inclus dans l'enseignement de la grammaire.

Pour les enseignants, la grammaire se confond avec l'enseignement de la langue et comprend l'apprentissage de la morphologie<sup>9</sup>, l'appropriation des règles syntaxiques avec leurs implications sur l'orthographe, l'acquisition d'une métalangue, le travail sur le vocabulaire, et les moyens pour y arriver : exercices d'analyse et d'étiquetage, manipulations syntaxiques, dictées, etc. (*Ibid.*)

---

<sup>9</sup> Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la morphologie est la « partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui s'intéresse aux mots selon leurs catégories grammaticales, leur relation avec les autres parties du discours et leur formation » (Legendre, 2005, p. 914).



La grammaire correspond à la fois à des règles, à des savoirs à propos de la langue et à ce qui a trait à son enseignement (Chartrand et Boivin, 2005; Lord 2012). C'est ainsi que la grammaire comme matière d'enseignement se définit comme l'étude d'un français standard à l'aide de méthodes didactiques spécifiques, en cohérence avec les connaissances de la recherche en didactique et en linguistique. Par ailleurs, il faut mentionner que le mot grammaire peut s'employer dans l'expression « faire de la grammaire »,

ce qui signifie faire comprendre et apprendre le fonctionnement régulé et normé de la langue par l'étude des descriptions des phénomènes grammaticaux relevant de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation, du lexique et de la cohérence textuelle à l'aide de diverses stratégies d'enseignement (Lord, 2012, p. 48).

Afin de mieux comprendre l'enseignement du français au secondaire, nous décrivons les prescriptions ministérielles concernant l'enseignement du français écrit et plus précisément de la grammaire dans la première section de ce chapitre. Dans la deuxième et la troisième section, nous présentons les conceptions de la grammaire traditionnelle et de la grammaire rénovée en usage dans le monde de l'éducation au Québec, nous indiquons leur définition et les pratiques d'enseignement qui s'y rapportent en recourant aux écrits sur le sujet. Il est à noter que ces publications viennent du Québec et de l'Europe francophone puisque nous nous intéressons à l'enseignement de la grammaire de la langue française. L'analyse des conceptions de la grammaire nous conduit à mettre en relief la conception de la grammaire qui est privilégiée dans la présente recherche. Dans la dernière section de ce chapitre, nous présentons le problème spécifique de recherche et l'objectif de recherche ainsi que la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

# 1. LA COMPÉTENCE RELATIVE AU FRANÇAIS ÉCRIT DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AU SECONDAIRE

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au secondaire (Gouvernement du Québec, 2009), la progression des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2011<sup>10</sup>), le cadre d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2011) et le régime pédagogique (*Ibid.*, 2015) sont les documents qui encadrent l'enseignement du français au secondaire. Dans le PFEQ, la discipline français comprend trois grandes compétences : lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées. Le développement des connaissances en grammaire est traité dans le cadre de la compétence scripturale. Deux des composantes de cette compétence concernent la grammaire : écrire un texte cohérent et mettre à profit ses connaissances sur la langue. L'enseignante ou l'enseignant doit créer des situations d'écriture qui donnent du sens aux connaissances particulières liées à la grammaire du texte, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et aux variétés de langue que les élèves doivent acquérir (Gouvernement du Québec, 2009, p. 53).

Sur le plan de l'évaluation, la compétence scripturale représente 40 % de la note finale en français de la première à la quatrième secondaire et 50 % de la note finale en français en cinquième secondaire. Les critères d'évaluation portent sur la cohérence du texte qui signifie qu'il respecte une progression et une continuité, qu'il est organisé de manière compréhensible et qu'il ne comporte pas de contradiction. Le deuxième critère est l'utilisation d'un vocabulaire adapté, soit le choix d'une variété de langue adaptée à la situation de communication et le respect de la norme, c'est-à-dire l'évitement d'erreurs de vocabulaire (barbarisme, impropriété, anglicisme, etc.). Les troisième et quatrième critères sont la syntaxe qui correspond à la construction de phrases composées des groupes syntaxiques, et l'utilisation

---

<sup>10</sup> Sur son site Internet, le ministère de l'Éducation identifie le document sur la progression des apprentissages de Chartrand (2011) comme complément au *Programme de formation de l'école québécoise* actuel et mentionne qu'il a été conçu pour soutenir la planification de l'enseignement.

appropriée de la ponctuation où celle-ci est cohérente avec la phrase rédigée. Le cinquième critère est le respect des normes relatives à l'orthographe lexicale et grammaticale. Le respect des normes relatives à l'orthographe grammaticale concerne la conjugaison et les accords dans les groupes syntaxiques et entre les groupes syntaxiques. L'enseignement grammatical se fait selon les principes et le métalangage de la grammaire rénovée. On préconise l'enseignement du code orthographique, comme en grammaire traditionnelle, mais on ajoute l'enseignement du fonctionnement de la langue.

La progression des apprentissages permet de cibler plus précisément les contenus grammaticaux qui doivent être enseignés par les enseignantes et les enseignants de français pour respecter le programme, c'est-à-dire les genres de textes et les notions grammaticales. La grammaire inclut également deux dimensions : la grammaire du texte et la grammaire de la phrase. La grammaire du texte porte sur la structure du texte. Elle comprend les procédés de reprise de l'information, le système verbal et le système énonciatif qui englobe les discours rapportés et la modalisation (Gouvernement du Québec, 2011). La grammaire de la phrase concerne les classes de mots et les groupes syntaxiques, la construction de phrase ou syntaxe, la ponctuation, l'orthographe grammaticale et la conjugaison (*Ibid.*). L'enseignante ou l'enseignant doit également faire apprendre à ses élèves le lexique et l'orthographe lexicale. L'enseignement de ces contenus s'échelonne de la première à la cinquième secondaire.

## 2. LES CONCEPTIONS ACTUELLES DE LA GRAMMAIRE

Nous traitons maintenant des deux conceptions de la grammaire qu'on trouve au Québec : la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée. Dans la première section, nous présentons la grammaire traditionnelle en précisant les critiques faites à son endroit par les didacticiennes et didacticiens. Dans la deuxième section, nous présentons la grammaire rénovée. Nous expliquons les raisons du renouveau

grammatical de 1995, les caractéristiques de cette conception de la grammaire et les pratiques d'enseignement qui lui correspondent.

## 2.1 La grammaire traditionnelle

Pour la plupart des adultes, l'expression « grammaire traditionnelle » renvoie à la manière dont la grammaire leur a été enseignée lors de leur passage sur les bancs d'école. Toutefois, chacun ayant son bagage culturel et scolaire propre, il convient de revisiter la définition de la grammaire dite traditionnelle afin de la distinguer clairement de la grammaire actuelle, qui est généralement appelée grammaire nouvelle ou rénovée, et de mettre en lumière les principaux changements apportés par la grammaire rénovée dont le but est de « rendre plus rigoureuses les descriptions et les explications relatives au fonctionnement de la langue » (Lord, 2012, p. 50).

Lorsqu'on parle de *grammaire traditionnelle*, on se réfère à la grammaire scolaire qui s'est implantée au début du XX<sup>e</sup> siècle et qu'on trouve encore aujourd'hui dans certains ouvrages. Cette grammaire scolaire traditionnelle est bien représentée par le *Précis de grammaire française* de Maurice Grevisse (Nadeau et Fisher, 2006, p. 29).

La grammaire traditionnelle est celle qui a été enseignée dans la majorité des écoles québécoises durant le XX<sup>e</sup> siècle et qui prédominait, au Québec comme dans le reste de la francophonie, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles (Chervel, 1981). Cette grammaire présente plusieurs caractéristiques spécifiques qui sont critiquées de nos jours. En effet, les spécialistes français et québécois de la grammaire s'entendent pour souligner plusieurs caractéristiques qui posent problème dans la grammaire traditionnelle dont l'objectif principal était de justifier le système orthographique de la langue française (*Ibid.*).

Ces caractéristiques sont regroupées sous de grands thèmes selon la plupart des didacticiennes et didacticiens au Québec. C'est ce que nous examinerons pour comprendre ce qui représente les différences majeures entre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée : le métalangage employé, la hiérarchie des contenus et la place accordée à la sémantique. Comme la manière dont la grammaire

traditionnelle est construite induit certaines pratiques d'enseignement, nous les présentons également. Nous voulons ainsi illustrer l'évolution de la grammaire traditionnelle vers la grammaire renouvelée.

### 2.1.1 *Le métalangage employé*

La première caractéristique permettant de définir la grammaire traditionnelle est une caractéristique formelle, soit le métalangage<sup>11</sup> utilisé pour identifier les constituants de la phrase et les fonctions syntaxiques. Par exemple, pour désigner les classes de mots, on parle d'« espèces » de mots, de « nature » des mots ou de « parties du discours » (Nadeau et Fisher, 2006). Aussi, certaines classes de mots sont désignées par une appellation différente de celle employée dans la grammaire qui est enseignée dans les écoles depuis 1995. Par exemple, dans la grammaire traditionnelle, on ne parle pas de déterminants mais d'articles. De plus, les adjectifs sont divisés en plusieurs classes : adjectifs numéraux, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs qualificatifs, adjectifs relatifs, adjectifs interrogatifs, adjectifs exclamatifs et adjectifs indéfinis. Seuls les adjectifs qualificatifs sont désignés par le terme d'adjectifs dans la grammaire renouvelée. Les autres s'appellent des déterminants. De plus, les fonctions syntaxiques de complément direct et indirect sont appelées, en grammaire traditionnelle, complément « d'objet » direct et indirect. Le complément circonstanciel de lieu est maintenant désigné comme un complément de phrase ou un complément indirect, les autres compléments circonstanciels sont considérés comme des compléments de phrase. La notion de phrase de base est absente (*Ibid.*), puisque le mot est considéré comme l'unité de base (Simard, 1999). Comme nous le verrons plus loin, ces différences dans le métalangage sont, entre autres, liées au fait que les classes de mots et les fonctions sont abordées avant tout sur un plan sémantique. Leur appellation reflète donc une logique du sens, ce qui sera sujet à changement lors du passage à la grammaire renouvelée.

---

<sup>11</sup> *Le Dictionnaire actuel de l'éducation* définit le métalangage comme l'« ensemble de termes et de concepts dont on se sert pour 'parler sur' la langue et en décrire le fonctionnement ». (Legendre, 2005, p. 872)

### 2.1.2 Une grammaire du sens

Une autre caractéristique permettant de distinguer la grammaire traditionnelle de la grammaire rénovée est la place que la première accorde aux considérations sémantiques plutôt que syntaxiques. Les didacticiennes et didacticiens s'entendent sur le fait que les définitions des classes de mots<sup>12</sup> et des fonctions syntaxiques<sup>13</sup> données dans la grammaire traditionnelle « s'appuient avant tout sur un critère de sens » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 32). Par exemple, afin de déterminer ce qu'est un verbe, la grammaire traditionnelle de Maurice Grevisse propose la définition suivante : « Le **verbe**<sup>14</sup> est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet » (1965, p. 140). Les procédures qui sont offertes à l'élève pour les trouver sont basées sur un critère<sup>15</sup> de sens, c'est-à-dire un critère sémantique. Par exemple, dans le *Précis de grammaire française*, le sujet est défini comme le « point de départ de l'énoncé », le « mot ou groupe de mots désignant l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état » (Grevisse, 1965, p. 28). Pour l'identifier, il faut placer avant le verbe la question « Qui est-ce qui? » pour une personne ou « Qu'est-ce qui? » pour les choses (*Ibid.*). Pour trouver les fonctions, il faut donc recourir à une série de questions et de réponses. Ces procédures sont disponibles pour les fonctions, mais pas pour les classes de mots et elles atteignent rapidement leur limite lors de tentatives de raisonnement grammatical. Le problème engendré par ce type de définition est qu'il crée une confusion entre :

d'une part les unités des langues et leurs formes d'organisation (qui varient considérablement), et d'autre part les relations de sens qu'elles expriment

---

<sup>12</sup> L'appellation « classe de mot » est équivalente à la « nature d'un mot » en grammaire traditionnelle (Nadeau et Fisher, 2006). Ce choix s'explique par le fait que le terme traditionnellement employé laissait croire que la nature du mot était intrinsèque plutôt que dépendante du contexte syntaxique (*Ibid.*).

<sup>13</sup> La fonction syntaxique est « la relation grammaticale qu'un groupe entretient avec d'autres groupes de la phrase » (Chartrand et al., 2011, p. 102).

<sup>14</sup> En gras dans le texte d'origine.

<sup>15</sup> Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le critère est la caractéristique ou la propriété de l'objet sur lequel porte l'évaluation ou le jugement subséquent. En grammaire, il s'agit des caractéristiques permettant de discriminer une fonction ou une classe de mot (Legendre, 2005).

(relations qui, elles, sont plus générales et peuvent, dans certains cas, être considérées comme universelles) (J.-P. Bronckart, 1990, p. 17).

Cette confusion donne lieu à des « notions mal définies et parfois contradictoires » (Béguelin, 2000, p. 70), selon l'avis de la majorité des didacticiennes et didacticiens. On reproche à la grammaire traditionnelle, par le flou qui persiste dans les définitions sémantiques, de rendre certaines notions « indécidables » et de proposer des définitions ni cohérentes ni opératoires (Béguelin, 2000).

Les définitions, règles et explications de la grammaire traditionnelle témoignent d'un mélange parfois inextricable de critères ayant trait à la logique, à la sémantique ainsi qu'aux caractéristiques apparentes des unités (J.-P. Bronckart, 1985, p. 39).

Pour l'élève dont la langue maternelle est le français, les définitions proposées peuvent être suffisantes pour lui permettre de discriminer les classes de mots et leurs fonctions dans la plupart des cas, surtout lorsqu'il s'agit d'unités ayant un sens clair. Par contre, devant des énoncés au sens plus abstrait, les définitions données par la grammaire traditionnelle ne lui permettent pas de s'y retrouver. Celui-ci en vient à se baser sur son intuition linguistique.

En somme, la grammaire traditionnelle fait reposer les analyses grammaticales davantage sur une logique du sens que sur le fonctionnement de la langue (Nadeau et Fisher, 2006). Les définitions sémantiques ne s'appuient pas sur des critères rigoureux (Lord, 2012) et peuvent représenter un obstacle pour l'apprenant lorsque vient le temps de discriminer avec précision les constituants de la phrase et le rôle qu'ils y jouent.

### *2.1.3 Une grammaire sans visée systémique*

Un reproche fréquemment adressé par les didacticiennes et didacticiens à la grammaire traditionnelle est son manque d'organisation systémique. Dans l'histoire du français, la grammaire traditionnelle a été inspirée du fonctionnement de la langue

latine (J.-P. Bronckart, 1985) qui diffère substantiellement de celui du français. De plus, l'accent est davantage mis sur les particularités que sur les régularités et sur l'organisation de la langue.

En fait, les analyses auxquelles [les grammaires traditionnelles] procèdent ne prennent méthodiquement en compte ni les niveaux d'organisation de la langue (organisation des *catégories*, des *groupes*, des *fonctions*) ni les relations de dépendance qui existent entre les différents niveaux; bref, elles ne montrent pas en quoi la langue constitue un *système* (Béguelin, 2000, p. 70).

Cette caractéristique de la grammaire traditionnelle a été critiquée en raison du peu de place accordé à la construction de la phrase, aux groupes syntaxiques ainsi qu'à leurs fonctions (Chartrand et *al.*, 2011). Les groupes syntaxiques sont interdépendants, et leur place dans la phrase suit une logique syntaxique. Il en va d'ailleurs de même pour les constituants de ces groupes. Selon une majorité d'auteurs et d'auteurs, en ne traitant pas de ces phénomènes, « on occulte toute hiérarchie dans la construction des phrases » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 30). Cette façon de faire ne permet pas à l'élève de se représenter le fonctionnement de la langue et met l'accent sur l'apprentissage du code orthographique plutôt que sur une compréhension des phénomènes du discours.

Les visées d'apprentissage orthographique de la grammaire traditionnelle expliquent que l'apprentissage de la logique interne de la langue, c'est-à-dire la logique de la construction de la phrase, est souvent délaissé au profit de l'accumulation de savoirs sur le code orthographique. De plus, la grammaire traditionnelle a tendance à se concentrer davantage sur les difficultés et les exceptions que sur les régularités de la langue (Nadeau et Fisher, 2006; Béguelin, 2000). Au Québec, on souligne le fait qu'en grammaire traditionnelle, les notions sont souvent présentées à l'élève « de façon morcelée, c'est-à-dire sans aucun lien les unes aux autres » (Lord, 2012, p. 54).

La grammaire traditionnelle ne traite pas de la construction des phrases, la syntaxe, et ne se penche pas non plus sur la construction d'un texte : « Elle ne décrit



pas les phénomènes de la grammaire textuelle » (Lord, 2012, p. 56). Pour les didacticiennes et didacticiens, il est nécessaire d'enseigner les règles qui régissent l'enchaînement des phrases entre elles et la construction d'un texte.

#### *2.1.4 L'enseignement de la grammaire traditionnelle*

L'enseignement de la grammaire traditionnelle a reçu nombre de reproches, autant de la part des didacticiennes et didacticiens au Québec qu'en Europe. Dès 1981, pour Chervel (1981), son principal défaut est l'enseignement abstrait de règles, sans faire parler les enfants et sans leur faire pratiquer leur langue. Il faut dire qu'au Québec, cet enseignement se concentre souvent sur un même *modus operandi* : l'enseignement magistral des règles et des « trucs » qui permettent leur application (Léger, 2009), accompagné de dictées ou d'exercices décontextualisés où l'élève doit appliquer la règle qu'il vient d'apprendre (Chartrand, 2010). L'évaluation porte alors « sur la connaissance des règles et des notions plutôt que sur une mise en application dans des activités d'expression » (Béguelin, 2000, p. 71). Ce type d'enseignement est caractérisé par son fonctionnement déductif et applicatif (J.-P. Bronckart et Sznicer, 1990).

Cette méthode [...] mise sur la mémorisation des règles et sur des exercices mécaniques, lesquels sont censés déclencher, le moment venu, l'application desdites règles par l'élève dans ses textes écrits (Léger, 2009, p. 16).

Le recours à des exercices d'entraînement pour l'enseignement des différentes notions vise à amener l'élève à mémoriser les règles à apprendre (Lefrançois, 2009). Il est nécessaire de mentionner que ce type d'exercisation est toujours en vigueur en grammaire rénovée, mais qu'il se situe plutôt au terme des séquences d'enseignement. De plus, considérant que la grammaire traditionnelle se concentre sur la maîtrise du code orthographique (Chervel, 1981), l'enseignement des règles concernant les exceptions prend fréquemment la plus grande partie du temps accordé

à la grammaire en classe (Nadeau et Fisher, 2006). Dans cette optique, on retrouve souvent des segments complets d'enseignement dédiés aux homophones<sup>16</sup>.

En Europe comme au Québec, les chercheuses et chercheurs en didactique et en grammaire soulignent l'aspect parfois dogmatique de la grammaire traditionnelle, où l'objectif ne porte pas sur la compréhension des phénomènes langagiers et ne tient pas compte de la fonction d'expression de la langue (J.-P. Bronckart et Sznicer, 1990).

Telle qu'on l'enseigne, c'est-à-dire comme un simple catéchisme, la grammaire est trop souvent un obstacle à l'apprentissage de la langue : elle inquiète, déroute, décourage les élèves, les étudiants; quant à nous, enseignants, nous nous interrogeons! (Léger, 2009, p. 18)

Un consensus émerge chez les chercheurs : la grammaire traditionnelle manque de cohérence et d'efficacité. Pour de nombreux spécialistes de la grammaire, le renouveau grammatical est nécessaire et d'ailleurs entamé par plusieurs enseignantes et enseignants avant-gardistes, afin de « mettre la grammaire à la portée de l'enfance » (Chervel, 1981, p. 169). Bien que la grammaire traditionnelle ait ses bons côtés, les didacticiennes et didacticiens s'entendent pour dire qu'il est nécessaire :

de rompre avec une certaine tradition grammaticale, coupée de toute référence aux évolutions scientifiques et qui noyait en quelque sorte ses finalités essentiellement orthographiques dans une représentation de la langue faite de bric et de broc (De Pietro, 2009, p. 17).

Ces critiques et les avancées de la recherche en linguistique et en éducation ont conduit les didacticiennes et didacticiens à proposer l'enseignement d'une grammaire renouvelée au Québec, ce qui a ensuite été prescrit par le ministère de l'Éducation.

---

<sup>16</sup> Selon le *Multidictionnaire*, des homophones sont des mots ayant la même prononciation, mais des graphies et des significations différentes. Selon Nadeau et Fisher (2006), l'enseignement systématique des homophones est critiqué, car il conduit les élèves à les considérer comme une classe de mot à part entière, alors que l'enseignement systématique des classes de mots permettrait justement d'éviter les confusions homophoniques.

## 2.2 La grammaire rénovée

La grammaire nouvelle, ou grammaire rénovée, a fait son apparition dans les écoles conjointement avec le nouveau programme de français au cours des années 1990 au Québec (Nadeau et Fisher, 2006). Ce courant didactique provient des recherches en linguistique pragmatique et en linguistique textuelle et se répand dans les années 1980 en Europe francophone (Simard, 1999). Au Québec, le passage à la grammaire rénovée se fera un peu plus tard, et la grammaire traditionnelle demeurera présente dans les écoles de nombreuses années après ce changement (*Ibid.*). « En effet, la ‘nouvelle grammaire’ est officiellement prescrite dans le programme officiel du ministère de l’Éducation du Québec en 1995, pour l’enseignement secondaire, et en 2001, pour le primaire. » (Lord, 2012, p. 49).

Dans la présente recherche, nous employons l’expression « grammaire rénovée », car celle-ci se retrouve déjà dans les écrits de Brunot (1922), qui insistait alors sur l’importance de renouveler l’enseignement grammatical. Nous jugeons, de la même manière que certaines chercheuses (Chartrand, 2011; Lord, 2012), que ce courant didactique est d’une nouveauté relative et que l’appellation « grammaire rénovée » est plus appropriée. Nous définissons maintenant la grammaire rénovée et présentons les pratiques d’enseignement qui la caractérisent.

### 2.2.1 La justification du renouveau grammatical

L’implantation de la grammaire rénovée s’inscrit dans un courant évolutif de la grammaire, qui passe « de l’accord des mots graphiques à la construction de la phrase pour aboutir au fonctionnement des textes » (Simard, 1999, p. 29). Avant de poursuivre, il convient de souligner que même si la majorité des didacticiennes et didacticiens de la grammaire mettent l’accent sur les aspects négatifs de l’enseignement de la grammaire traditionnelle, nous considérons, de pair avec certains auteurs comme J.-P. Bronckart (1985) et Simard (1999), que plutôt que d’envisager le passage à la grammaire rénovée comme une rupture, il faut considérer

ce changement comme « une progression vers une discrimination de plus en plus fine des phénomènes grammaticaux » (*Ibid.*).

La grammaire traditionnelle recèle de nombreuses analyses, dont des linguistes aussi éminents que Lyons ou Chomsky ont souligné la richesse et la finesse; elle ne doit donc pas être condamnée en bloc et *a priori*. Il n'en demeure pas moins qu'elle constitue un outil mal adapté à la description des langues contemporaines (J.-P. Bronckart, 1985, p. 38).

L'élaboration de la grammaire rénovée avait pour but de clarifier et d'organiser les contenus grammaticaux afin d'en faciliter l'apprentissage par les élèves, tout en s'harmonisant avec les connaissances dans ce domaine et avec les buts poursuivis par l'école (Nadeau et Fisher, 2006). Cette nouvelle conception de la grammaire vise à prendre en compte la diversité grandissante des élèves induite par la démocratisation de l'enseignement au XX<sup>e</sup> siècle. C'est ainsi que la grammaire rénovée apporte non seulement un changement dans les descriptions grammaticales et dans le point de vue sur la langue qu'elle cherche à décrire et à analyser pour en comprendre le fonctionnement, mais aussi dans les pratiques d'enseignement employées (Léger, 2009). La nécessité de nouvelles pratiques d'enseignement de la grammaire s'est imposée devant le constat que « malheureusement, la connaissance des règles n'entraîne pas automatiquement leur respect, tant s'en faut » (*Ibid.*, p. 16). L'enseignement de la grammaire traditionnelle ne donnait pas les résultats escomptés (*Ibid.*) et ne correspondait plus aux avancées de la recherche en linguistique et en éducation, à la réalité de la classe et aux exigences de la société (Nadeau et Fisher, 2006). La recherche dans ces domaines a permis aux didacticiennes et didacticiens de mettre en lumière le caractère actif de l'apprentissage et l'importance des interactions sociales, en plus d'apporter une meilleure connaissance du processus de traitement de l'information et du transfert des apprentissages (*Ibid.*, 2009). La grammaire rénovée, par son contenu simplifié et organisé et par ses méthodes d'enseignement-apprentissage, est plus cohérente avec ces nouveaux savoirs.

En effet, l'apport le plus significatif de la grammaire nouvelle pour l'enseignement-apprentissage de la langue tient avant tout dans la possibilité de l'associer à des démarches qui tiennent mieux compte du

processus d'apprentissage en général et plus spécifiquement du processus par lequel les élèves s'approprient l'écrit (Nadeau et Fisher, 2009, p. 8).

De plus, la grammaire rénovée présente plusieurs avantages sur le plan de la responsabilisation de l'élève et du développement de sa métacognition<sup>17</sup>.

Elle permet une prise de conscience des mécanismes déjà maîtrisés par l'élève, par l'entremise de sa grammaire implicite. Elle permet aussi de remédier aux inconséquences de la grammaire traditionnelle en faisant croître les capacités d'analyse et d'autocorrection des élèves, conditions nécessaires pour développer une maîtrise de l'écrit (*Ibid.*, p. 16).

Le passage à la grammaire rénovée vise à responsabiliser l'élève dans son apprentissage de la grammaire, en l'habituant à se questionner sur ses pratiques et sur ses acquis ainsi qu'à développer son analyse réflexive devant l'écrit. L'objectif de ce changement est de favoriser une « pratique consciente » de la langue et d'amener l'élève à observer le fonctionnement de celle-ci (*Ibid.*). La grammaire rénovée vise à rendre l'élève plus efficace dans l'utilisation de sa langue.

Bref, le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée a permis de combler certaines lacunes de l'enseignement de la grammaire traditionnelle et a permis à l'enseignement contemporain de la grammaire de s'accorder avec l'avancement des connaissances en sciences du langage.

### 2.2.2 Les principales caractéristiques de la grammaire rénovée

La grammaire rénovée, comparativement à la grammaire traditionnelle, comporte plusieurs changements sur le plan des contenus, des pratiques d'enseignement et dans la façon d'aborder l'étude de la langue. L'objectif de l'enseignement de la grammaire est maintenant d'adopter un point de vue descriptif, dans une visée d'analyse (Léger, 2009). La grammaire rénovée inclut « toutes les dimensions de la langue (lexicale,

---

<sup>17</sup> Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit la métacognition comme « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche » (Legendre, 2005, p. 870).

textuelle, discursive, pragmatique, stylistique) » et, selon E. Bulea Bronckart et Élalouf (2016), elle permet « aux élèves d'accéder à une représentation opératoire du fonctionnement de la langue tout en développant leurs compétences langagières, orales et écrites, dans une relation dynamique, sans subordonner un aspect à l'autre » (p. 46)

Il s'agit d'une nouvelle manière de penser la langue, la grammaire et son enseignement. Les principaux outils d'analyse en grammaire rénovée sont le modèle de la phrase de base, les groupes syntaxiques et leurs fonctions syntaxiques, l'emploi des manipulations syntaxiques et l'arborescence. La grammaire rénovée comprend également la grammaire du texte.

*La phrase de base.* La grammaire rénovée place le point de départ de l'analyse grammaticale à la phrase plutôt qu'au mot, comme c'était le cas en grammaire traditionnelle. On travaille à partir de la phrase de base qui représente le modèle de la phrase de type déclaratif et de formes positive, active, neutre et personnelle. La phrase de base comprend deux constituants obligatoires, le sujet de P (phrase) et le prédicat de P, auxquels peuvent s'ajouter un ou des constituants facultatifs appelés C de P (complément de phrase). Lorsque l'élève est confronté à une phrase quelconque, il peut se référer au modèle de la phrase de base pour en faire l'analyse. Cette façon de faire est censée favoriser l'apprentissage en amenant l'élève à mieux organiser ses connaissances.

Du point de vue de l'apprentissage, on sait [...] que la compréhension est meilleure quand on dispose d'une image d'ensemble, intégratrice. En reliant constamment l'apprentissage des notions grammaticales à la phrase, on permet aux élèves de se construire un modèle de la phrase, ce qui devrait les aider à comprendre les phrases qu'ils lisent et à mieux structurer celles qu'ils écrivent (Nadeau et Fisher, 2009, p. 10).

L'utilisation de la phrase de base met l'accent sur les régularités de la langue et permet à l'élève de développer l'habitude d'une analyse réflexive. Il recourt à la phrase de base pour décortiquer les phrases auxquelles il est confronté. Ses

connaissances grammaticales devraient également s'élaborer sur ce modèle, ce qui lui permet de les organiser et de les hiérarchiser.

*Les groupes syntaxiques et leurs fonctions.* Un autre des principaux changements apportés par la grammaire rénovée a trait à l'organisation des mots dans la phrase selon des groupes syntaxiques. Ces groupes sont formés à partir d'un noyau (nom, verbe, adjectif, préposition, adverbe, pronom) possiblement accompagné d'une ou de plusieurs expansions de ce noyau appelées groupes syntaxiques. Les groupes syntaxiques sont nommés en fonction de la classe de mot du noyau qui les compose. Par exemple, un groupe nominal est un groupe syntaxique dont le noyau est un nom. Dans la grammaire rénovée, les définitions comprenant des caractéristiques morphologiques et syntaxiques observables sont privilégiées.

Alors que la grammaire traditionnelle s'appu[ie] avant tout sur la mémorisation de définitions et de règles hétéroclites, la grammaire nouvelle permet davantage de comprendre la mécanique de base de la langue, qu'elle décrit à partir de critères uniformes (Nadeau et Fisher, 2009, p. 8).

L'uniformisation des critères d'analyse permet également de distinguer les différentes classes de mots selon un processus de classement basé sur leurs caractéristiques morphologiques et syntaxiques. Cette façon de faire met encore l'accent sur les régularités de la langue.

Une autre innovation de la grammaire rénovée est que les différents groupes de la phrase ainsi que leurs fonctions syntaxiques (le rôle qu'ils jouent les uns par rapport aux autres) peuvent être identifiés grâce à des manipulations syntaxiques. Par exemple, pour s'assurer qu'il a bien trouvé le sujet de la phrase de base, l'élève devrait vérifier s'il peut l'encadrer par « C'est...qui » et le pronominaliser, mais qu'il ne peut ni l'effacer ni le déplacer. L'utilisation de manipulations syntaxiques représente une démarche d'analyse active pour l'élève, qui découle de ses pratiques langagières.

Un des intérêts de la grammaire nouvelle, c'est que les catégories sont définies selon des caractéristiques formelles et syntaxiques que les élèves

peuvent observer par des manipulations précises qui deviennent autant de procédures utiles à l'analyse. Ces manipulations font appel à des structures de la langue connues des élèves parce qu'elles sont aussi utilisées à l'oral (*Ibid.*).

La démarche pour trouver et nommer les différents groupes syntaxiques ainsi que leurs fonctions demande à l'élève de développer ses capacités d'analyse réflexive et lui permet d'aborder la langue d'un point de vue logique et d'en comprendre l'organisation. Les manipulations syntaxiques induisent une étude systématique de la langue, où l'élève peut faire des hypothèses, les expérimenter puis les vérifier. La mise en œuvre des manipulations syntaxiques initie l'élève à une démarche de type scientifique (Nadeau et Fisher, 2006) qui lui permet de se baser sur des critères précis et observables pour vérifier ses hypothèses.

*Analyse des phénomènes grammaticaux au niveau textuel.* La dernière différence majeure entre la grammaire traditionnelle et la grammaire renouvelée est que celle-ci aborde l'analyse des phénomènes grammaticaux au niveau textuel. Elle traite à la fois de la grammaire de la phrase et de la grammaire du texte.

[La grammaire du texte] repose sur un ensemble de principes qui assurent la cohérence d'un texte, soit l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression de l'information, l'absence de contradiction et la constance du point de vue (Chartrand, et *al.*, 2011, p. 20).

La grammaire du texte comprend la reprise de l'information, le discours rapporté, la modalisation, les marques d'organisation du texte et l'organisation textuelle (*Ibid.*). L'inclusion de la grammaire du texte vise « à sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux responsables de la continuité d'un texte et de son inscription dans une situation de communication » (Simard, 1999, p. 29). Par exemple, lorsqu'il se penche sur la grammaire du texte qu'il est en train de rédiger, l'élève est amené à vérifier que le ton du texte correspond à la situation d'écriture ou qu'il s'adresse de manière appropriée à son destinataire.



### 2.2.3 *Les pratiques d'enseignement de la grammaire renouvelée*

Le concept de pratiques d'enseignement s'inscrit dans la théorie de la transposition didactique selon laquelle l'enseignante ou l'enseignant est le médiateur entre les savoirs comme objets à enseigner et l'élève qui doit les apprendre. Ces savoirs subissent en effet une adaptation afin d'être enseignés et appris.

Les savoirs, reconnus comme tels socialement et culturellement, sont ceux qui se voient accorder une légitimité pour l'enseignement. Mais ils ne peuvent être enseignés tels quels : afin d'être enseignables, ils doivent être transformés. (Boivin et Gauvin, 2012, p.13)

L'enseignante ou l'enseignant transforme ces objets à enseigner en objets enseignés, et c'est cette transposition didactique qui est étudiée dans la recherche de Lord sur les pratiques d'enseignement grammatical.

Ce concept de transposition didactique est fondamental dans le cadre de notre recherche qui vise, entre autres, à décrire des pratiques effectives d'enseignement de la grammaire. Nous en avons tenu compte lors de l'analyse et de l'interprétation des données provenant des séquences de cours, puisque le troisième niveau de la transposition didactique, soit celui où l'enseignant met en œuvre les objets à enseigner prescrits dans les programmes d'études, fait partie intégrante de l'étude des pratiques d'enseignement. (2012, p. 33)

Tel que l'ont mentionné Vinatier et Pastré (2007), les pratiques d'enseignement sont un agir professionnel complexe et englobant. Dans l'étude des pratiques d'enseignement, il faut prendre en compte la double dimension de ce concept :

C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse. D'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués. (Beillerot, 1998, dans Vinatier et Pastré, 2007, p. 96)

Les pratiques d'enseignement représentent non seulement les gestes professionnels que posent les enseignantes et les enseignants dans les procédés de mise en œuvre des savoirs à enseigner, mais également tout le processus réflexif et d'autorégulation qui sous-tend leurs choix didactiques et organisationnels, en plus de leur propre conception de leur pratique d'enseignement. Dans le cadre de la présente recherche, les pratiques d'enseignement de la grammaire comprennent les choix

didactiques du métalangage, des méthodes didactiques et des activités d'apprentissage de la grammaire, en plus des modalités de réalisation de ces activités, ainsi que les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignante ou l'enseignant, sa conception de la grammaire et de ses pratiques d'enseignement. La grammaire rénovée se distingue surtout de la grammaire traditionnelle par les méthodes d'enseignement préconisées.

*Les manipulations syntaxiques.* L'utilisation d'outils d'analyse comme les manipulations syntaxiques induit une nouvelle façon de penser l'enseignement de la grammaire (Lord, 2012).

Il s'agit plutôt d'amener les élèves à comprendre les grands mécanismes du fonctionnement de la langue, ce qui implique un regard distancié, où la langue est prise comme un objet de savoir, et où se développe une attitude analytique, « un esprit scientifique » (*Ibid.*, p. 63).

Ce changement entraîne « une transformation de certaines pratiques d'enseignement de la grammaire traditionnelle » (*Ibid.*, p. 57). L'apprentissage de nouvelles notions se fait à partir des représentations des apprenantes et des apprenants, selon une démarche souvent inductive. De plus, la grammaire est enseignée de manière intégrée aux autres composantes de la discipline français et en tenant compte de l'importance des interactions sociales. Selon Chartrand, Lord et Lépine (2016), les manipulations syntaxiques sont « de puissants outils d'analyse, ce qui exige de les utiliser selon une procédure rigoureuse » (p. 37). Elles comprennent :

l'ajout (nommé aussi *addition*, *adjonction*, *insertion*), [le] dédoublement, [le] déplacement (dont la *permutation* est un cas particulier), [le] l'effacement (ou *suppression*), l'encadrement et [le] remplacement (ou *substitution*, la *pronominalisation* étant un cas particulier de remplacement. (*Ibid.*)

Les objectifs poursuivis par ces pratiques d'enseignement sont de construire et d'organiser les connaissances des élèves et de s'assurer de leur transfert. L'enseignement de la grammaire rénovée « vise malgré tout la maîtrise d'un

ensemble de notions et de règles : la transmission d'un bagage de connaissances sur la langue n'est pas étrangère à ses objectifs » (Béguelin, 2000, p. 72). L'élève doit toujours mémoriser du vocabulaire, des définitions et des règles, et les exercices d'automatisation n'ont pas disparu, mais ces démarches viennent après un processus réflexif (hypothèses, manipulations, vérifications) (Lord, 2012). La grammaire renouvée permet : « d'élaborer un enseignement systématique et explicite des phénomènes grammaticaux doublé d'un réinvestissement conscient et contrôlé des connaissances acquises dans les pratiques langagières (*Ibid.*, p. 64). »

*La démarche inductive.* Un autre changement dans les pratiques d'enseignement apporté par l'implantation de la grammaire renouvée est d'ordre méthodologique. La démarche déductive traditionnelle où l'élève apprend d'abord la règle et s'exerce à l'appliquer ensuite est remplacée par une démarche inductive pour l'appropriation des nouveaux contenus (J.-P. Bronckart et Sznicer, 1990; E. B. Bronckart et Élalouf, 2016; Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006). L'emploi de cette méthode d'enseignement représente le résultat d'un assez large consensus chez les spécialistes de la didactique (Bilodeau, 2005; Nadeau et Fisher, 2006), en accord avec les connaissances actuelles sur la nature de l'apprentissage. « Les démarches inductives ou dites de découverte ont pris le pas, dans la plupart des propositions didactiques faites au cours des dernières années, sur les démarches purement déductives » (*Ibid.*, p. 66). Dans une démarche inductive, l'élève est confronté à un corpus présentant plusieurs occurrences d'un phénomène qu'il est amené à observer, dans le but d'en découvrir le fonctionnement (Béguelin, 2000; J.-P. Bronckart et Sznicer, 1990; E. Bulea Bronckart et Élalouf, 2016; Chartrand, 1995; Nadeau et Fisher, 2006).

Il s'agit en fait d'amener progressivement l'élève à observer les caractéristiques de sa langue, à en induire les régularités, puis à codifier les connaissances acquises en termes grammaticaux (Béguelin, 2000, p. 72).

Dans l'enseignement grammatical au Québec, cette démarche est fréquemment nommée « démarche active de découverte » (E.B. Bronckart et Élalouf, 2016; Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2006).

L'avantage principal de la démarche inductive est qu'elle amène les élèves à être actifs dans leur construction des savoirs grammaticaux et qu'elle fait appel à leurs capacités d'observation et de raisonnement (J.-P. Bronckart et Sznicer, 1990; Chartrand, 1996; Nadeau et Fisher, 2009).

Cette approche, préconisée par de nombreux didacticiens depuis plus de vingt ans [...], fait en sorte que les élèves construisent leurs connaissances en utilisant une démarche de type expérimental grâce à l'observation des phénomènes langagiers et à l'induction pour tenter de les expliquer [...] Cette démarche active de découverte permet aux élèves de construire progressivement leurs connaissances grammaticales (déclaratives, procédurales ou conditionnelles) à travers un processus qui suit plusieurs étapes (Chartrand, 2009, p. 14).

La réalisation de la démarche inductive initie l'élève à une démarche de recherche de type scientifique, car « ce type de démarche mènera l'élève à observer des énoncés, à en manipuler les constituants et, finalement, à codifier ses observations » (Bilodeau, 2005, p. 66). Les connaissances qu'il aura acquises dans ce processus seront ensuite appliquées par un transfert dans les productions écrites (*Ibid.*). Ce type de démarche est motivant pour l'élève, car il le confronte à un défi, à la manière d'une situation de résolution de problèmes (Nadeau et Fisher, 2006). Il lui permet aussi de développer ses capacités métalinguistiques, sa coopération (*Ibid.*, 2009) et un esprit de rigueur (Chartrand, 2009). Toutefois, la preuve de l'efficacité de la démarche inductive par rapport à la démarche déductive reste à faire (Vincent, 2014). En effet, selon les conclusions de Vincent, aucune de ces deux approches n'est significativement meilleure que l'autre. Les conditions du succès de l'une ou l'autre dépendent de plusieurs variables dont la plus importante est l'enseignante ou l'enseignant.

*La prise en compte des représentations des élèves.* L'avancement des connaissances en psychologie de l'apprentissage a permis de mieux connaître le processus de

construction de connaissances lors de l'apprentissage. C'est pourquoi, en grammaire rénovée, il est recommandé de faire exprimer les connaissances, les compétences et les représentations que les élèves possèdent avant d'aborder de nouveaux apprentissages (Lord, 2012). Il s'agit de « donner aux élèves l'occasion de verbaliser leurs représentations, d'en prendre conscience et de les faire évoluer » (Nadeau et Fisher, 2009, p. 10).

Considérer le bagage de connaissances de l'élève au départ de l'apprentissage est primordial pour lui permettre de réaliser de nouveaux apprentissages, car il construit ceux-ci sur la base des savoirs qu'il possède déjà. Sinon, « les nouvelles connaissances s'empilent sur les anciennes » (*Ibid.*, p. 9), sans qu'elles soient organisées et possiblement en contradiction les unes avec les autres. L'étude des méthodes employées en grammaire traditionnelle a permis de conclure que « l'enseignement magistral de notions et de règles qui ne travaille pas systématiquement sur les conceptions des élèves a peu d'impact sur leurs connaissances grammaticales effectives, celles qui sont opératoires » (Lord, 2012, p. 58). De plus, les représentations des élèves évoluent, elles sont parfois fausses et elles ont tendance à s'organiser en réseaux. Elles deviennent ainsi plus difficiles à modifier, même avec un enseignement spécifique (Nadeau et Fisher, 2006; Lord, 2012). En effet, « une représentation persiste tant que l'apprenant ne se trouve pas dans une situation qui l'oblige à percevoir qu'elle est inadéquate » (Nadeau et Fisher, 2009, p. 10). L'enseignement qui prend en compte les représentations des élèves permet de cibler celles qui sont erronées pour ensuite mettre en place les conditions nécessaires au remodelage par le processus de construction des connaissances (Lord, 2012). Il s'agit d'ailleurs d'une obligation pour le personnel enseignant selon le MELS (2009) : « L'enseignant est tenu de s'assurer que les élèves ont une représentation juste et intégrée des connaissances linguistiques et textuelles prescrites » (p. 1). De cette manière, en considérant le processus d'apprentissage des élèves, les démarches préconisées par la grammaire rénovée visent la construction et la durabilité des apprentissages.

*Le décloisonnement de l'enseignement.* Avant d'expliquer ce que signifie le décloisonnement des activités dans l'enseignement de la grammaire rénovée, il convient de spécifier que l'enseignement du français comprend quatre composantes : la lecture, l'écriture, l'expression orale et l'étude de la langue. Ces composantes peuvent être subdivisées. Rappelons que la grammaire comprend l'orthographe, le lexique, la conjugaison, la syntaxe et la grammaire du texte (Lord, 2012). L'importance de lier les activités concernant chacune de ces composantes apparaît vers les années 1990 (Bilodeau, 2009). L'objectif du décloisonnement de l'enseignement est d'améliorer l'étude de la langue par les élèves et de la rendre signifiante (Gouvernement du Québec, 2009). Il s'agit d'une démarche d'enseignement qui permet l'intégration des activités liées aux différentes composantes du français, c'est-à-dire que la lecture, l'écriture, la grammaire, la communication orale et la littérature peuvent être traitées dans une même séquence d'enseignement. (Chartrand et Boivin, 2005; Bilodeau, 2005; Lord, 2012). Bien que le décloisonnement implique la possibilité d'intégrer plusieurs types d'activités dans la classe de français, le terme sert plus fréquemment à désigner l'intégration des contenus grammaticaux aux activités de lecture et d'écriture, selon les didacticiennes et didacticiens (Bilodeau, 2009). L'objectif est d'intégrer les apprentissages liés au fonctionnement de la langue au développement des compétences langagières et rédactionnelles (Nadeau et Fisher, 2006; Lord, 2012).

En somme, le décloisonnement permet d'inclure l'enseignement de la grammaire aux autres composantes de l'enseignement du français et offre l'occasion aux élèves de réinvestir leurs connaissances dans plusieurs types de situations.

### **2.3 La conception de la grammaire dans la présente recherche**

Dans le cadre de la présente recherche, la grammaire est envisagée comme une matière d'enseignement qui inclut les contenus à enseigner, les pratiques d'enseignement et les savoirs liés à son enseignement. En ce sens, la grammaire englobe à la fois la grammaire de la phrase et la grammaire du texte.

Nous employons l'expression « faire de la grammaire » pour désigner l'enseignement de la grammaire en milieu scolaire ainsi que la locution « ouvrages de grammaire » pour désigner les différents livres qui traitent de la grammaire et de son enseignement, comme des manuels qui présentent une synthèse ou des guides pour les élèves. De plus, il convient de souligner que nous ne considérons pas la grammaire comme quelque chose de figé, nous comprenons qu'elle évolue dans le temps, tout comme la langue elle-même et notre compréhension de celle-ci. Nous considérons la grammaire en tenant compte de l'avancement des connaissances et des recherches actuelles sur le sujet.

L'enseignement de la grammaire de même que les discours qu'on tient sur son enseignement reflètent à la fois les enjeux socioéducatifs propres à une communauté humaine et l'état des connaissances qui la caractérisent à un moment donné de son histoire (Béguelin, 2000, p. 76).

Le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée est un bon exemple d'une évolution qui vise à mieux comprendre et à mieux décrire le fonctionnement de la langue. Comme nous nous penchons sur la grammaire comme matière scolaire, il convient de mentionner que comme la majorité des didacticiennes et didacticiens, nous nous inscrivons dans le courant de la grammaire rénovée et que, par conséquent, notre utilisation du terme grammaire y fait référence.

Mentionnons que si la grammaire rénovée permet de mieux décrire un plus grand nombre de phrases du français (Nadeau et Fisher, 2006), « elle n'en reste pas moins un cadre de description avec ses limites, comme toute théorie dans n'importe quel autre domaine » (Nadeau et Fisher, 2006, p. 70). Le passage à la grammaire rénovée a apporté plusieurs changements positifs, mais comprend aussi un héritage provenant de la grammaire traditionnelle. L'enseignement de la grammaire ne saurait se passer du recours aux exercices, de l'apprentissage de règles ou d'une attention particulière au code orthographique français.

Même si la morphosyntaxe de l'écrit a reçu une attention démesurée, il serait didactiquement injustifié de négliger ce type d'apprentissage étant donné que l'écart entre le code oral et le code écrit du français cause

d'énormes difficultés à ceux et celles qui apprennent à l'écriture (Simard, 1999, p. 29).

Bien que la grammaire rénovée représente une volonté d'amélioration de l'enseignement de la grammaire, elle ne saurait être vue comme une solution miracle aux difficultés vécues par les élèves en français (Bilodeau, 2005; Manesse, 2007). Le passage de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée ne s'est pas fait sans heurts, et l'enseignement de la grammaire rénovée représente encore un défi pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants (J.-P. Bronckart, 2016; Chartrand et Paret, 2010; Lefrançois, 2009; Simard, 1987).

### 3. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Après avoir mis en évidence certains éléments qui posent problème dans la maîtrise du français écrit des élèves du secondaire, fait une recension des écrits sur les pratiques d'enseignement de la grammaire et clarifié les notions de grammaire traditionnelle et de grammaire rénovée, nous présentons maintenant le problème spécifique de recherche. Nous clarifions d'abord les principaux aspects de ce problème et énonçons l'objectif de recherche. Par la suite, nous situons la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

#### 3.1 Le problème spécifique de recherche et l'objectif de recherche

Les élèves présentent de nombreuses lacunes en français écrit en ce qui concerne l'application des règles grammaticales (Bureau, 1985; Chartrand et Lord, 2010; CSÉ, 1987; Gouvernement du Québec, 1986, 2007; Larose, Corbeil, Bouchard, Cajolet-Laganière, Éthier, Lemay, Lopez-Therrien, Péan, Richards, Sarrazin, Travis, 2001; Lord, 2012). Ces lacunes perdurent malgré l'implantation de programmes axés sur l'apprentissage de la grammaire rénovée. Les résultats aux examens obligatoires à la fin du primaire et des deux cycles du secondaire montrent encore année après année que les élèves sont faibles en français écrit. Pour mieux comprendre la faiblesse des élèves en français écrit, il faut tenir compte de la manière dont la grammaire est enseignée dans les classes du secondaire, car les choix didactiques faits par



l'enseignante ou l'enseignant influent sur l'apprentissage des élèves (Bucheton et Dezutter, 2008; Chiss et David, 2011). Rappelons que les pratiques d'enseignement de la grammaire représentent ce qui est fait par le personnel enseignant pour transformer les objets à enseigner, c'est-à-dire les savoirs grammaticaux, en objets enseignés, selon la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985).

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. (p. 3)

Cette transposition est un passage qui transforme les savoirs savants en savoirs à enseigner et à apprendre pour ainsi avoir une légitimité pour l'enseignement (Boivin et Gauvin, 2012).

Pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement *possible*<sup>18</sup>, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné. (Chevallard, 1985, p. 14)

Le savoir enseigné est donc différent du savoir à enseigner et le processus pour passer de l'un à l'autre représente une construction complexe élaborée par la société, l'institution scolaire et, au final, par l'enseignante ou l'enseignant :

Loin de constituer la simple vulgarisation d'un savoir de départ, loin aussi d'être le produit appauvri d'un savoir savant ou utile toujours inatteignable, le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire en fonction de sa mission première qui est celle d'enseigner, de transmettre des savoirs et des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société. (Schneuwly, 2008, p. 49)

La transposition didactique des savoirs à enseigner par le personnel enseignant est un phénomène à prendre en compte dans l'étude des pratiques d'enseignement. Certes, il existe un savoir savant de la grammaire tel qu'il a été discuté par les chercheuses et chercheurs en grammaire. Mais à l'école secondaire, ce n'est pas le

---

<sup>18</sup> En italique dans le texte d'origine.

savoir savant qui est enseigné. C'est un savoir adapté au contexte d'apprentissage des élèves à qui on enseigne.

Il est important de rappeler que les pratiques d'enseignement sont multidimensionnelles (Vinatier et Pastré, 2007), car elles comprennent ce processus de transposition didactique des contenus avant, pendant et après leur enseignement. En d'autres mots, les pratiques d'enseignement correspondent à la fois à ce qui est fait et dit par l'enseignante ou l'enseignant en contexte d'enseignement de la grammaire, aux objectifs pédagogiques poursuivis ainsi qu'au processus réflexif et décisionnel qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de réguler sa pratique.

Bref, l'étude des pratiques d'enseignement est celle d'un agir professionnel complexe, multidimensionnel sur lequel il importe de se pencher, car il influe sur les savoirs à enseigner et sur l'apprentissage de l'élève. Plusieurs chercheurs en didactique du français insistent d'ailleurs depuis plusieurs années sur l'importance de documenter les actions de l'enseignante ou l'enseignant comme médiateur des savoirs (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Wirthner, 2011).

Bien que le problème des lacunes des élèves en grammaire en français écrit ne soit pas relié au manque d'enseignement (on consacre beaucoup de temps à l'enseignement de la grammaire) (Chartrand et Lord, 2010a; Lord, 2012), les pratiques mises en œuvre en classe par les enseignantes et les enseignants pour cette composante de la discipline français gagneraient à être davantage documentées. Le régime pédagogique balise le temps d'enseignement dédié au français ainsi que le pourcentage de la note finale représenté par l'évaluation de chacune des trois compétences en français (lecture, écriture, communication orale), mais le temps et les modalités d'enseignement de la grammaire, qui fait partie de la compétence scripturale, relèvent du jugement professionnel du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2011, 2015). Un petit nombre de recherches sur les pratiques d'enseignement de la grammaire en contexte québécois sont disponibles, mais les résultats ne sont, sauf dans le cas de l'enquête ÉLEF, pas généralisables.

Afin de comprendre le problème des lacunes des élèves en grammaire, il faut aussi le situer dans son contexte sociohistorique et éducatif où on a opéré une transition de la grammaire traditionnelle à la grammaire rénovée en 1995. Les pratiques d'enseignement actuelles, selon les résultats des recherches disponibles, semblent s'inscrire dans un continuum entre ces deux conceptions de la grammaire, selon le degré d'intégration des prescriptions ministérielles dans l'enseignement (Dolz et Simard, 2009; Lord, 2012), ce dont témoigneraient des pratiques d'enseignement syncrétiques. Il est important de considérer la complexité de l'agir enseignant lorsqu'on se penche sur les pratiques d'enseignement, car celles-ci sont multidimensionnelles : plusieurs variables sont constamment en interaction lorsque l'enseignante ou l'enseignant doit faire des choix didactiques et les mettre en œuvre.

Compte tenu du problème spécifique de recherche, l'objectif de recherche est de décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Il a fallu tenir compte des variables qui peuvent intervenir dans les choix didactiques des enseignantes et des enseignants, comme le matériel didactique disponible, la formation à l'enseignement, le temps accordé à l'enseignement de la grammaire, les pratiques d'enseignement mises en place. Cela a permis de mettre en relief le regard que portent les enseignantes et les enseignants sur leur matière, sur leurs pratiques et sur eux-mêmes.

### **3.2 La pertinence sociale et scientifique de la recherche**

Nous traitons maintenant de la pertinence de nous pencher sur le sens que donnent les enseignantes et les enseignants à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. D'abord, nous présentons la pertinence sociale d'une recherche sur ce sujet. Ensuite, la pertinence scientifique d'une telle recherche est expliquée. Nous montrons ainsi que notre recherche répond à des préoccupations et à des besoins du milieu scientifique et professionnel.

Les piètres performances des élèves du secondaire en grammaire lors des épreuves ministérielles ont amené un questionnement sur l'efficacité de

l'enseignement grammatical donné dans les écoles secondaires. En effet, l'école québécoise a la responsabilité d'assurer l'enseignement du français afin que tout citoyen puisse participer au débat public, s'inscrire dans sa société et s'y épanouir. Par ses difficultés à assurer une maîtrise convenable du français à tous les élèves, l'école suscite régulièrement des débats dans les médias. Ce constat de non-efficacité a été déjà amplement critiqué par la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec :

Actuellement, la difficulté du réseau québécois d'enseignement d'assurer aux jeunes et aux adultes la maîtrise du français écrit et parlé mine [la] mission fondamentale de l'école. [...] Cette situation n'a aucun sens. Elle jette le discrédit sur le dispositif d'enseignement dont l'objectif est d'assurer la maîtrise et la qualité du français au Québec. En fin de compte, elle représente la principale menace à la vitalité du français, voire à la survie du principal terreau de langue française en Amérique. (Larose *et al.*, 2001, p. 35)

L'enseignement grammatical actuel ne remplit pas son mandat, soit celui d'amener tous les élèves du secondaire à la maîtrise de la langue française. Pour comprendre les obstacles et les difficultés dans l'apprentissage des élèves québécois en grammaire, il est nécessaire de considérer la dimension de l'enseignement (Chiss et David, 2011) et de se pencher sur les pratiques d'enseignement grammatical.

Depuis le renouveau grammatical de 1995, le milieu professionnel demeure en transition entre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée. Les écrits recensés indiquent la difficulté pour certaines enseignantes et certains enseignants de modifier leurs pratiques ainsi que la présence d'un syncrétisme qui intègre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée chez plusieurs.

En dépit d'un endossement officiel manifesté dans les plans d'études de différents pays francophones, la rupture épistémologique et didactique entraînée par l'enseignement renouvelé de la grammaire a suscité de fortes résistances dans le milieu scolaire de sorte que l'implantation du nouveau modèle ne s'est jamais totalement réalisée. Les observations dont on dispose indiquent que rares sont les enseignants qui suivent parfaitement les orientations du renouveau grammatical, que la plupart appliquent plutôt une forme de syncrétisme de l'ancien et du moderne et

qu'ils prennent beaucoup moins en compte les aspects discursifs et textuels, s'en tenant aux unités plus classiques de la phrase. (Dolz et Simard, 2009, p. 2)

Il est nécessaire de se préoccuper des pratiques d'enseignement de la grammaire et de documenter ce que font les enseignantes et les enseignants en classe (Brissaud, 2007; Lord, 2012; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Les enseignantes et les enseignants doivent, dans leurs pratiques d'enseignement, effectuer de nombreux choix quotidiens lorsqu'ils enseignent la grammaire. La recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en grammaire nous a permis de constater que peu de recherches apportent un éclairage sur les pratiques d'enseignement dans leur globalité. Plusieurs recherches portent sur les pratiques déclarées des enseignantes et des enseignants au Québec comme en Suisse et en France (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Chartrand et Lord, 2010; Chartrand 2011; Élalouf, 2014; Lord, 2012; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008). Ces recherches ont permis de relever, dans les pratiques d'enseignement des enseignantes et des enseignants québécois et européens, la présence de plusieurs méthodes appartenant à la grammaire rénovée : l'emploi des manipulations syntaxiques (Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008), la dénomination des groupes syntaxiques et de leurs fonctions (Boivin, 2009; Riente et Pouliot, 2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Tambourgi, 2008) et le recours à la phrase de base (Boivin, 2009; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014). Si les recherches ont permis de documenter la présence de ces pratiques, les résultats mettent également en lumière le fait que d'autres pratiques semblent généralement peu utilisées par les enseignantes et les enseignants comme la démarche inductive ou l'enseignement de la grammaire du texte. Toutefois, les éléments nécessaires pour comprendre les raisons de ces choix des enseignantes et des enseignants ne sont pas disponibles. La comparaison entre les pratiques déclarées des enseignantes et des enseignants observés dans l'enquête ÉLEF et leurs pratiques effectives montre la nécessité d'aller plus loin. Les recherches disponibles sur les pratiques d'enseignement grammatical

ne se penchent pas sur le sens que les enseignantes et les enseignants leur attribuent. Nous n'avons accès qu'à une des deux dimensions de la pratique d'enseignement, telle que nous l'avons définie, en nous appuyant sur l'explication de Beillerot (1998, dans Vinatier et Pastré, 2007) : nous connaissons les gestes, les conduites et les langages, il reste à étudier ce qui sous-tend cette première dimension, soit les objectifs et les conceptions de la grammaire qui orientent les choix didactiques des enseignantes et des enseignants. La recherche que nous avons menée a visé à contribuer à l'avancement des connaissances qui se rapportent à la seconde dimension par la description du sens que les enseignantes et les enseignants du secondaire donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

### **TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE**

Pour atteindre l'objectif spécifique de recherche, qui est de décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, nous avons choisi de mener une recherche de type exploratoire. Nous justifions ce choix dans la première section de ce chapitre. Dans la deuxième section, nous détaillons la façon dont nous avons procédé pour recruter les participantes et les participants. Nous traitons du cadre de collecte des données, l'entrevue semi-dirigée, dans la troisième section. Nous présentons également le guide d'entrevue, l'outil de collecte des données auprès du personnel enseignant, et la demande de conformité éthique de la recherche au CER. Dans la quatrième section, nous abordons la stratégie d'analyse des données recueillies.

#### **1. LE TYPE DE RECHERCHE RETENU**

Les pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignantes et des enseignants au secondaire n'ont pas fait l'objet d'un grand nombre de recherches. Peu de recherches ont été menées sur ce sujet auprès d'un échantillon représentatif et, lorsqu'elles font l'objet de recherches, les pratiques d'enseignement de la grammaire ont généralement porté sur l'enseignement des mêmes contenus, ce qui ne permet pas de rendre compte de leur complexité. Les recherches disponibles visent à mettre en évidence les pratiques observées et déclarées des enseignantes et des enseignants, mais ne permettent pas nécessairement de documenter les raisons, les conceptions et les valeurs qui motivent ces choix pédagogiques. Ces limites dans les connaissances sur les pratiques d'enseignement de la grammaire nous ont menée à privilégier une recherche descriptive de type exploratoire. Nous avons voulu décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire afin de mettre en évidence ce qui entre en jeu dans leurs choix et leurs réflexions sur le sujet. Une recherche de type exploratoire permet de capter des éléments du sens de l'expérience vécue dans sa complexité (Gauthier, 2009).

La recherche que nous avons menée répond également aux critères d'une recherche qualitative tels que les ont élaborés Paillé et Mucchielli (2013) : « [...] les instruments et les méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives » (p. 13) et, d'autre part, les données recueillies seront analysées de manière qualitative, « c'est-à-dire [pour] en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques » (*Ibid.*). Nous avons choisi de recueillir des données qualitatives, car nous voulions pouvoir décrire la manière dont les participantes et les participants parlent de leur réalité, de leur vécu, de leur expérience subjective. L'analyse de ce type de données permet d'avoir accès aux réalités individuelles des participantes et des participants et « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (*Ibid.*). C'est aussi pour respecter la visée descriptive que nous avons défini un objectif de recherche, mais pas d'hypothèses. Une recherche de type exploratoire nous a permis également d'aborder notre sujet de manière ouverte.

## 2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Pour décrire les participantes et les participants à l'étude, en premier lieu, nous présentons la méthode de recrutement retenue et la manière dont nous avons procédé pour recruter les participantes et les participants. En deuxième lieu, nous indiquons les caractéristiques des participantes et des participants à notre recherche. En dernier lieu, nous expliquons la démarche qui a mené au formulaire de consentement à participer à la recherche.

### 2.1 La méthode de recrutement des participantes et des participants

Nous avons utilisé une méthode de recrutement des participantes et des participants non probabiliste, c'est-à-dire que la sélection de ceux-ci n'a pas reposé sur le hasard. L'emploi de cette méthode est cohérent avec une recherche de type qualitatif, car en recherche qualitative, « c'est moins la population qui prévaut que les expériences et les événements rapportés par les participants » (Fortin, 2016, p. 263).



Notre échantillon a été constitué sur une base volontaire. Nous avons également pris en compte la réalité du travail enseignant : la participation à une recherche n'aurait pu être imposée et il était possible que plusieurs enseignantes et enseignants ne souhaitent pas prendre le temps ou n'aient pas le temps de participer à une telle démarche. La sollicitation sur une base volontaire a permis de recruter des membres du personnel enseignant qui avaient de l'intérêt et du temps pour participer à notre recherche. Il n'aurait pas été possible de nous assurer de la coopération de membres de la population sélectionnés au hasard. Le recrutement sur une base volontaire est aussi cohérent avec le type de recherche retenu (Beaud, 2010). Une deuxième méthode de recrutement des participantes et des participants a été combinée à la première : celle de type « boule de neige ». Cette méthode de recrutement « consiste à ajouter à un noyau d'individus [...] tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite. » (*Ibid.*, p. 266) Une fois que nos premières participantes et premiers participants ont répondu à l'entrevue, nous leur avons demandé s'ils pouvaient nous mettre en contact avec d'autres collègues qui pourraient être intéressés à participer à notre recherche. De cette manière, nous avons pu solliciter directement quelques personnes.

Toutefois, nous sommes consciente que l'utilisation d'un échantillon de volontaires comporte certains biais; la généralisation des résultats obtenus à la population des enseignantes et des enseignants de français au Québec n'est pas possible. Il se peut d'ailleurs que les participantes et les participants qui se sont impliqués dans notre recherche de manière volontaire correspondent à un certain profil psychologique :

les volontaires ont généralement des caractéristiques psychologiques particulières (volonté de plaire, désir de connaître, besoin de régler des problèmes, etc.) et que, par conséquent, toute généralisation est hasardeuse. (*Ibid.*)

Pour minimiser ce biais, nous décrivons précisément notre échantillon plus loin et nous avons pris en considération ses caractéristiques lors de l'analyse des données en plus d'éviter toute généralisation hâtive (*Ibid.*).

Pour recruter des enseignantes et des enseignants volontaires à participer à notre recherche, nous avons communiqué avec les directions d'établissements scolaires publics et privés de Sherbrooke et de ses environs par courriel pour leur demander de transmettre une invitation à participer à la recherche aux enseignantes et aux enseignants de français de leur établissement (voir annexe A). Notre recherche nécessitait la rencontre en personne avec les participantes et les participants, ce qui a amené une contrainte géographique, car nous devions être en mesure de nous déplacer pour les rencontrer. Une fois l'entrevue complétée avec les premières enseignantes et les premiers enseignants, nous leur avons demandé de nous indiquer si certains de leurs collègues pouvaient être intéressés à participer à notre recherche et de nous mettre en contact avec ceux-ci, le cas échéant. La sélection d'un échantillon selon des critères géographiques représente toutefois un biais, car les réalités différentes de toutes les commissions scolaires du Québec ne sont pas représentées dans cet échantillon. Malgré cela, en prenant en compte les caractéristiques des participantes et des participants à l'étude, les résultats obtenus peuvent contribuer à l'élaboration de connaissances qui sont cohérentes avec l'expérience d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans une réalité similaire.

## **2.2 La description des participantes et des participants**

Par l'échantillonnage volontaire, nous avons pu recruter deux participantes et un participant. Par la suite, en utilisant la méthode « boule de neige », nous avons étendu cet échantillon à neuf participantes et participants au total. Notre échantillon est composé de six femmes et de trois hommes. Ces enseignantes et ces enseignants sont à l'emploi de quatre commissions scolaires différentes : la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, la commission scolaire des Hauts-Cantons à Coaticook, la

commission scolaire des Chênes à Drummondville et la commission scolaire des Sommets à Magog et à Windsor. Nos participantes et nos participants sont répartis à travers ces régions : quatre enseignantes et enseignants proviennent de la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, deux de la commission scolaire des Chênes, deux de la commission scolaire des Hauts-Cantons et une de la commission scolaire des Sommets. Parmi nos enseignantes et enseignants, un seul participant, Benjamin, enseigne dans une école privée, les huit autres enseignent au secteur public.

Avant de poursuivre, il faut préciser que des pseudonymes ont été attribués aux participantes et aux participants en respectant le sexe de ceux-ci. Le tableau 1 rapporte leur profil.

Tableau 1  
Le profil des participantes et des participants à la recherche

	Mélanie	Sophie	Léa	Benjamin	Sébastien	Lisa	Alexandre	Céline	Maryse
Âge	38 ans	36 ans	40 ans	38 ans	54 ans	43 ans	40 ans	33 ans	44 ans
Lieu d'études	UdeS	UdeS	UdeS	UdeS	UdeS	ULaval	UdeS	UdeS/UdeM	UdeS
Programme d'études	Bac en ens. au secondaire en français	BEPP	Bac en ens. au secondaire majeure : français mineure : histoire	Bac en ens. au secondaire majeure : français mineure : histoire	Bac en ens. au secondaire en français	Bac en ens. au secondaire en français	BAS	Bac en ens. au secondaire majeure : français mineure : histoire	Bac en ens. au secondaire majeure : français mineure : pédagogie
Formation continue		Maitrise en enseignement au secondaire				Certificat en pédagogie + certificat en conseilance pédagogique (non terminé)	Maitrise		
Expérience d'enseignement	16 ans	12 ans	18 ans	15 ans	23 ans	21 ans	15 ans	10 ans	21 ans
Type d'école	Publique	Publique	Publique	Privée	Publique	Publique	Publique	Publique	Publique
Niveau d'enseignement	1 <sup>re</sup> sec.	1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> sec.	2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	3 <sup>e</sup> sec.	Pré-DEP (3 <sup>e</sup> sec.) et concomitance (4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> sec.)	4 <sup>e</sup> sec.	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> sec.
Profil	Sport-études	Santé globale et classes ordinaires	PEI	Classes ordinaires	Classes ordinaires	Classes ordinaires et groupes en difficulté	Adaptation scolaire	Classes ordinaires et arts de la scène	Classes ordinaires et français correctif

On remarque que l'enseignante la plus jeune de notre échantillon, Céline, a 33 ans et enseigne depuis 10 ans. Les autres enseignantes et enseignants ont entre 12 et 21 ans d'expérience. Le plus âgé, Sébastien, a 54 ans et cumule 23 années d'expérience. L'âge des participantes et des participants varie de 33 ans à 54 ans et ils possèdent une dizaine à une vingtaine d'années d'expérience.

En ce qui concerne leurs études, sept enseignantes et enseignants sont diplômés de l'Université de Sherbrooke, une enseignante a étudié à l'Université de Sherbrooke et à l'Université de Montréal et une enseignante a étudié à l'Université Laval. Trois enseignantes et un enseignant possèdent un baccalauréat en enseignement du français au secondaire. Deux enseignantes et un enseignant ont un baccalauréat en enseignement au secondaire, avec une majeure en français et une mineure dans un autre champ, ce qui correspond au programme de formation initiale à l'enseignement en vigueur pendant une dizaine d'années à compter de 1994. Finalement, un enseignant a étudié au baccalauréat en adaptation scolaire et possède une maîtrise en sciences de l'éducation, et une enseignante a un baccalauréat en enseignement primaire et une maîtrise en enseignement du français au secondaire.

Les enseignantes et les enseignants interrogés travaillent dans les deux cycles de l'enseignement secondaire ainsi que dans différentes voies spécialisées. Tel qu'il est indiqué dans le tableau, deux enseignantes enseignent en première secondaire à des groupes provenant de voies spécialisées : santé globale et sport-études. Une seule enseignante enseigne en deuxième secondaire à des élèves du programme d'éducation internationale (PEI). Quatre enseignantes et enseignants enseignent en troisième secondaire en classe ordinaire; une enseignante a également un groupe présentant des difficultés; un enseignant dans un établissement privé; un autre enseigne dans le secteur de l'adaptation scolaire dans une classe de pré-DEP où des élèves ayant des difficultés obtiennent leurs acquis de troisième secondaire afin de se diriger vers un diplôme d'études professionnelles (DEP). Deux enseignantes enseignent à des groupes de quatrième secondaire en classe ordinaire et un enseignant a un groupe de concomitance qui comprend des élèves de quatrième et de cinquième secondaire qui

se concentrent sur leurs matières de base et qui font également un DEP. On retrouve trois enseignantes en cinquième secondaire, dont deux qui ont des élèves des voies spécialisées des arts de la scène et du PEI et une a un groupe de français correctif, c'est-à-dire des élèves ayant de grandes difficultés en ce qui concerne leur compétence grammaticale.

### **2.3 La demande au CER et le formulaire de consentement**

Certaines considérations éthiques sont liées à la réalisation de la présente recherche. Afin de nous assurer de la conformité éthique de la recherche, nous avons acheminé une demande au Comité d'éthique de la recherche (CER) Éducation et sciences sociales le 1<sup>er</sup> octobre 2015. Le comité a évalué la demande et fait certaines recommandations. Nous avons dû apporter quelques modifications au formulaire de consentement en ce qui concerne les critères d'inclusion des participantes et des participants ainsi que les moyens pour s'assurer de la confidentialité des données. Une fois ces modifications apportées, la demande a été acceptée par le CER le 23 novembre 2015, et l'attestation de conformité éthique a été émise pour cette recherche (voir annexe B). Le formulaire de consentement se trouve à l'annexe C.

Comme la recherche effectuée nécessitait la prise en compte de certaines considérations éthiques dans sa réalisation, elles ont été présentées aux participantes et aux participants dans le formulaire de consentement éclairé à participer à la recherche approuvé par le CER. Ceux-ci ont signé pour montrer qu'ils les comprenaient et qu'ils les acceptaient. D'abord, les participantes et les participants ont été informés du sujet de la recherche et de son objectif de même que du fait que toutes les informations recueillies allaient être utilisées de manière anonyme lors de la présentation des résultats. De plus, nous les avons assurés que nous ne prétendions pas juger de la qualité de leurs pratiques.

Ensuite, la participation à cette recherche s'est faite de manière volontaire, le consentement de la participante ou du participant pouvait être retiré en tout temps. Chacun était libre de mettre fin à sa participation à la recherche à tout moment et de

demander que les données le concernant soient retirées de la recherche. Également, la confidentialité des renseignements donnés par les participantes et les participants a été respectée au moyen de plusieurs mesures. Les transcriptions *in extenso* des entrevues sont confidentielles et ne sont accessibles qu'à la chercheuse qui les a transcrites elle-même et, si nécessaire, à ses directrices de recherche. Dans ces transcriptions, nous avons changé les noms des personnes interviewées ainsi que tout nom de lieu qui pourrait mener à leur identification. Ces données seront détruites un an après la soutenance du mémoire, soit à l'été 2018. Finalement, la participation à cette recherche ne représentait aucun risque ou inconvénient pour les participantes et les participants, et nous ne leur avons pas donné de compensation financière ou autre pour leur participation.

### 3. LE CADRE DE COLLECTE DES DONNÉES

Pour notre recherche, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée comme cadre de collecte des données. C'est ce que nous présentons dans la première section. Nous justifions ce choix méthodologique et expliquons comment les entrevues ont été menées. Dans la deuxième section, nous présentons l'instrument qui nous a servi à mener ces entrevues, le guide d'entrevue. Nous montrons comment nous l'avons élaboré et indiquons le déroulement des entrevues.

#### 3.1 L'entrevue semi-dirigée

Le cadre de collecte des données privilégié dans la présente recherche est l'entrevue semi-dirigée. Une entrevue semi-dirigée consiste d'abord, comme les entrevues de tout type, en un « échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2010, p. 339). La particularité de l'entrevue semi-dirigée est sa souplesse, car la chercheuse ou le chercheur se laisse guider par le rythme et par le contenu de l'échange pour mener son entrevue. Celui-ci discute avec son interlocuteur dans une perspective d'élaboration des connaissances : « Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude [est] construite conjointement avec l'interviewé. » (*Ibid.*, p. 339)

Plusieurs raisons nous ont poussée à choisir cette façon de procéder à la collecte des données. Tout d'abord, Savoie-Zajc (2010) mentionne qu'il s'agit de la méthode à employer pour traiter de sujets intimes, complexes ou qui obéissent à une trame culturelle sous-jacente ou pour mieux comprendre le sens que les personnes donnent à un phénomène précis. Dans notre cas, les pratiques d'enseignement reposent sur plusieurs éléments comme le jugement professionnel de l'enseignante ou l'enseignant, sa formation, sa culture, ses valeurs, etc. Il s'agit d'un agir complexe, teinté de la culture et des préférences de l'enseignante ou l'enseignant. Ensuite, l'entrevue semi-dirigée a permis de traiter de notre sujet en prenant en compte les diverses dimensions liées aux pratiques et au discours des enseignantes et des enseignants sur leurs choix pédagogiques. Van der Maren (1996) mentionne qu'il s'agit d'une méthode appropriée lorsqu'on s'intéresse aux pratiques d'individus. De plus, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée plutôt que l'entrevue libre dont « la souplesse nécessaire au respect de la démarche de l'informateur et du climat de l'entrevue exige, le plus souvent, le sacrifice de quelques thèmes qui resteront inabordés, sinon oubliés » (Van der Maren, 1996, p. 314). Avec une entrevue libre, il est préférable de prévoir un deuxième entretien afin de compléter les informations recueillies. Or, nous souhaitons encourager la participation à notre recherche par un faible coût en temps pour nos participantes et nos participants, ce qui nous a poussée à écarter ce type d'entrevue. Finalement, nous avons également privilégié l'entrevue semi-dirigée à l'entrevue structurée, car nous souhaitons laisser une certaine liberté aux participantes et aux participants. L'entrevue structurée, qui « ressemble à une liste de questions » (Van der Maren, 2014, p. 194), ne nous permettait pas de conserver assez de souplesse pour approfondir les thèmes abordés par les participantes et les participants.

Comme notre recherche a une visée descriptive, nous voulions brosser un portrait des pratiques des participantes et des participants interrogés, ce qui inclut les raisons qui justifient leurs choix pédagogiques, leur perception d'eux-mêmes, leur conception de la grammaire. L'entrevue semi-dirigée l'a permis, car son but est « d'obtenir des



informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996, p. 312) en les amenant à « décrire, de façon détaillée et nuancée, [leur] expérience, [leur] savoir, [leur] expertise » (Savoie-Zajc, 2010, p. 342). Par sa flexibilité et son côté plus intime, l'entrevue semi-dirigée nous offrait également la possibilité de clarifier les intentions, les pensées et les sentiments des enseignantes et des enseignants interrogés.

En somme, le choix de l'entrevue semi-dirigée pour la collecte des données nous a donné accès à l'expérience complexe des participantes et des participants lorsqu'ils enseignent la grammaire au secondaire, en leur laissant la parole pour qu'ils puissent raconter comment ils perçoivent cet aspect de leur enseignement. Nous avons ainsi pu dégager, grâce à leur collaboration et à leur témoignage, une compréhension de la manière dont ils développent, organisent et mettent en œuvre leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

Le nombre d'entrevues réalisées a été décidé en fonction du principe de saturation des données. Au départ, nous visions un nombre de sept à dix entrevues, ce qui constitue une moyenne pour les recherches utilisant cette méthode de collecte des données (*Ibid.*). Le principe de saturation des données implique que la collecte de nouvelles données s'arrête lorsque les données n'apportent plus d'informations nouvelles ou n'enrichissent plus la compréhension du sujet étudié. Nous avons appliqué ce principe pour juger si nous avions suffisamment de données pour l'analyse ou si d'autres entrevues étaient nécessaires. De cette manière, nous avons effectué une première évaluation de la saturation des données à la septième entrevue et avons décidé de compléter les données recueillies avec, si possible, une ou deux autres entrevues. Nous avons alors eu la réponse d'une volontaire supplémentaire, puis nous avons demandé la participation d'un enseignant par la méthode « boule de neige », car notre échantillon ne comptait jusque-là que deux hommes et nous souhaitions obtenir un plus grand nombre de représentants du sexe masculin. Au total, nous avons mené neuf entrevues.

Nous avons employé un guide d'entrevue (voir annexe D) pour « structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de [la] recherche; ceux-ci se traduisent en questions » (*Ibid.*, p. 347). Avec le guide d'entrevue, il a été possible de nous assurer de traiter de tous les aspects de notre sujet et de les ordonner afin de faciliter l'expression des enseignantes et des enseignants interrogés. Le guide d'entrevue a été envoyé à l'avance aux participantes et aux participants, afin qu'ils puissent réfléchir aux thèmes de l'entrevue et penser à des exemples concrets tirés de leur enseignement. De cette manière, nous souhaitons qu'ils ne se sentent pas pris au dépourvu durant l'entrevue et qu'ils soient à même de répondre à toutes les questions en donnant des exemples. Ces entrevues d'une durée d'une heure environ ont été enregistrées. Une transcription *in extenso* a été réalisée et complétée par les notes de la chercheuse prises durant l'entrevue.

Cette méthode de collecte des données comporte certaines limites et certains biais. La première limite concerne la crédibilité des propos des participantes et des participants (*Ibid.*). Nous n'avons pas vérifié la véracité des propos des personnes qui ont participé aux entrevues, nous avons postulé que leurs pratiques d'enseignement déclarées en enseignement de la grammaire, c'est-à-dire ce qu'elles affirment faire en classe, sont assez semblables à leurs pratiques réelles. Toutefois, nous sommes consciente que ce type de méthode de collecte des données peut également créer un biais de désirabilité, où la participante ou participant veut plaire à son interlocuteur en disant ce qu'elle ou il imagine que l'autre souhaite entendre. Afin de minimiser ce biais, nous avons interrogé les enseignantes et les enseignants sur le sens qu'ils accordent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, sans préciser si nous favorisons une conception de la grammaire traditionnelle ou rénovée. De cette manière, nous pensons que les enseignantes et les enseignants interrogés n'ont pas cherché à idéaliser leurs pratiques de l'enseignement de la grammaire rénovée et ont offert un portrait juste de leurs pratiques. Une autre limite est reliée à la taille de l'échantillon : nous n'avons pas visé à interroger un grand nombre d'enseignantes et

d'enseignants, mais plutôt la compréhension en profondeur de la réalité vécue par les personnes concernées.

### **3.2 Le guide d'entrevue**

Les entrevues semi-dirigées ont été menées au moyen d'un guide d'entrevue comme instrument de collecte des données. Celui-ci a offert une structure à l'entrevue, même si celle-ci pouvait être modifiée pour suivre les propos de la participante ou du participant. Le guide d'entrevue a permis de circonscrire les limites de l'entrevue, d'orienter l'échange sur les thèmes choisis par la chercheuse et de récolter des informations semblables chez les personnes interviewées afin de faciliter l'analyse des données (Paillé, 1991). Le guide d'entrevue a respecté le caractère plus libre de l'entrevue semi-dirigée. Il était situé entre le questionnaire et la conversation (Van der Maren, 2014). L'utilisation de questions ouvertes a visé à inciter la participante ou participant à raconter son expérience, c'est-à-dire à « amener l'interviewé à prendre l'initiative du récit » (Poupart, 1997, p. 191). L'objectif de recherche était inscrit au début du guide d'entrevue, car le thème et l'objectif de recherche doivent être rappelés à la participante ou participant en début d'entrevue (Van der Maren, 1996).

Nous avons élaboré notre guide d'entrevue en cinq sections basées sur la problématique et la recension des écrits : le parcours professionnel; les apprentissages grammaticaux; ce qui facilite et ce qui fait obstacle à l'enseignement de la grammaire; les changements et les adaptations; la conclusion. La progression des sections a été élaborée selon les recommandations de Savoie-Zajc (2009). Nous avons veillé à poser des questions ouvertes, claires, neutres et simples, où chaque question correspond à une seule idée. Nous avons également prévu des questions de relance (marquées R dans le guide d'entrevue) pour nous assurer de récolter toutes les informations voulues. Nos questions étaient organisées du général au particulier, les questions descriptives étaient placées en début d'entrevue, les questions plus personnelles au milieu et la cueillette des renseignements sociodémographiques qui ne concernaient pas le métier des participantes et des participants (âge, lieu de

résidence) a été faite à la fin de l'entrevue (*Ibid.*). Nous avons respecté ainsi les caractéristiques d'une bonne entrevue semi-dirigée comme le recommande Savoie-Zajc : notre entrevue était ciblée sur une thématique précise, et les thèmes étaient à la fois liés et diversifiés.

Chaque entrevue a commencé par des questions plus générales qui servaient à briser la glace et à récolter des informations sur le parcours universitaire des participantes et des participants. Avant toute chose, nous avons rappelé l'objectif de recherche aux participantes et aux participants (*Ibid.*) et leur avons présenté le formulaire de consentement (voir annexe C). Nous les avons assurés de la confidentialité des données : dans les transcriptions et dans la présentation des résultats, nous désignons les participantes et les participants par un pseudonyme et ne divulguons aucune information permettant de les identifier, par exemple, leur lieu de travail. De plus, les données sont conservées de façon anonyme dans un ordinateur verrouillé et seront détruites conformément aux normes du CER.

Les questions sur le parcours professionnel ont permis de recueillir des informations sur la formation initiale à l'enseignement des participantes et des participants, sur leur expérience professionnelle, sur leur milieu d'enseignement actuel et sur la formation continue suivie. Les participantes et les participants ont également été interrogés sur deux autres aspects : la motivation scolaire de leurs élèves et la compétence grammaticale des élèves du début de leur carrière en comparaison de ceux d'aujourd'hui.

Dans la deuxième section, nous avons questionné les participantes et les participants sur leur rapport à la grammaire, à savoir s'ils aiment la grammaire et s'ils aiment l'enseigner. Nous avons posé des questions sur les contenus grammaticaux enseignés en classe (notions, fréquence, contexte, durée, matériel utilisé, etc.) et sur les réactions des élèves par rapport à l'enseignement grammatical. Nous avons interrogé les participantes et les participants sur leur gestion de classe durant ces apprentissages et sur les contenus qu'ils jugent les plus faciles et les plus difficiles à

enseigner. Nous leur avons également demandé de fournir des observations sur les apprentissages grammaticaux réalisés, sur les compétences des élèves et sur les facteurs qui influencent le plus leurs choix de pratiques.

Les questions de la troisième section portaient sur ce qui facilite l'enseignement grammatical et sur ce qui lui fait obstacle. Nous avons demandé aux participantes et aux participants de nommer leurs pratiques « gagnantes » en grammaire, de les décrire et de donner des exemples. Ils devaient traiter non seulement des pratiques favorables, mais aussi des obstacles qu'ils rencontrent dans l'enseignement de la grammaire. Nous leur avons également proposé de nous parler des pratiques qu'ils ont déjà essayées, mais qui n'ont pas donné les résultats attendus.

La quatrième section permettait de récolter des informations sur les changements et les adaptations apportés par les enseignantes et les enseignants quant à leurs pratiques d'enseignement grammatical. Nous leur avons demandé si leurs pratiques diffèrent de celles de leurs collègues, si des discussions avec ceux-ci ont déjà donné lieu à des changements dans leurs pratiques et comment ils s'y prennent s'ils développent de nouvelles pratiques.

La dernière section a servi à conclure l'entrevue. Nous avons demandé aux participantes et aux participants de décrire leur pratique idéale d'enseignement de la grammaire et ce qui, selon eux, fait obstacle à cette pratique idéale. Nous leur avons proposé également d'ajouter des informations afin de nous assurer qu'ils avaient pu parler de tout ce qui leur semblait pertinent. Nous avons terminé les entrevues en revenant sur des informations sociodémographiques précises et en les remerciant de leur participation (Savoie-Zajc, 2009).

La première entrevue a été réalisée avec un enseignant de français au secondaire volontaire, afin de valider les questions du guide d'entrevue. De cette manière, nous nous sommes assurée que les questions posées étaient claires et qu'elles permettaient bien d'atteindre le but de l'entrevue semi-dirigée, c'est-à-dire de recueillir les informations voulues. Après cette première entrevue, quelques corrections mineures

ont été apportées, en plus de l'ajout de deux questions. La première question a été ajoutée à la fin de la première section pour dégager les valeurs à la base des pratiques des enseignantes et des enseignants interrogés. La seconde question ajoutée a été placée à la fin de la deuxième section afin de traiter du discours des médias sur la compétence grammaticale des élèves. Après cette validation du guide d'entrevue, nous avons effectué toutes les entrevues avec les participantes et les participants. Comme l'analyse de la première entrevue n'a donné lieu qu'à des modifications mineures du guide d'entrevue, nous avons choisi de conserver cette première entrevue au même titre que les suivantes pour l'analyse des données.

#### 4. LA STRATÉGIE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données recueillies lors des entrevues ont subi un processus de transformation afin de passer des transcriptions *in extenso* des entrevues à un arbre thématique. L'analyse des données s'est déroulée en trois temps en s'inspirant, en grande partie, de la méthode qualitative d'analyse des données proposée par Paillé et Mucchielli (2013). D'abord, nous avons commencé par aborder les propos recueillis par une lecture flottante. Ensuite, les propos ont été décortiqués et classés selon la méthode de l'analyse thématique, ce qui a permis de faire ressortir les principaux thèmes qu'on y retrouve. Ces thèmes ont été organisés selon un arbre thématique, ce qui a permis non seulement d'identifier les ressemblances et les différences entre les expériences vécues par les participantes et les participants, mais également de documenter la récurrence de certains thèmes chez ceux-ci. Finalement, les thèmes ont été regroupés en catégories conceptualisantes, ce qui nous a amenée au stade interprétatif. Cette méthode d'analyse a permis de décrire le sens que les enseignantes et les enseignants attribuent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

##### 4.1 La lecture flottante

L'analyse des transcriptions des données a commencé par une lecture flottante, ce qui signifie que chaque transcription d'entrevue a été lue au moins deux fois afin de permettre à la chercheuse de se familiariser avec le contenu de l'entrevue.

En ce sens, nous nous sommes placée dans une certaine posture pour l'analyse des transcriptions des entrevues. Selon Paillé et Mucchielli (2013), la chercheuse ou le chercheur doit faire preuve d'humilité et d'empathie lors de l'analyse des données qualitatives. D'une part, une posture d'humilité amène la chercheuse ou le chercheur à considérer les participantes et les participants et leur intention de communication, c'est-à-dire à leur accorder du crédit et à accorder de la valeur à leur expérience (*Ibid.*).

C'est pour cette raison aussi que le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clés de leur monde. Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout [...]. C'est en ce sens que l'on peut dire que le chercheur accède, s'il travaille bien, à une connaissance plus globale que les acteurs pris individuellement. (*Ibid.*, p. 141)

L'adoption de cette posture permet l'accès au sens des expériences individuelles des participantes et des participants. D'autre part, la chercheuse ou chercheur doit adopter une posture d'empathie envers les participantes et les participants. L'empathie est comprise comme « la compréhension intellectuelle du vécu » (*Ibid.*, p. 144) des participantes et des participants. Cette posture permet à la chercheuse ou au chercheur de commencer à comprendre l'univers de l'autre et d'accepter le sens que celui-ci lui attribue.

## 4.2 L'analyse thématique

Une fois toutes les entrevues réalisées et transcrites *in extenso*, le matériau pour l'analyse comprenait 107 pages à simple interligne. Afin de passer de ces transcriptions à l'organisation d'un arbre thématique, il a été nécessaire de découper les données, de sélectionner les thèmes importants, de les regrouper en catégories conceptualisantes et finalement de trouver la façon de les organiser en arbre thématique.

Nous avons procédé à une analyse thématique des propos recueillis lors des entrevues. L'analyse thématique a été choisie en cohérence avec notre recherche, car elle a une « intention descriptive plutôt qu'interprétative ou explicative » (Paillé et

Mucchielli, 2013, p. 231). Elle offrait la possibilité d'aborder les pratiques d'enseignement de la grammaire en considérant leur aspect multidimensionnel, c'est-à-dire en prenant en compte le plus grand nombre de variables qui peuvent les influencer. Ce type d'analyse nous a permis de commencer à décrire le sens que les enseignantes et les enseignants interrogés donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. L'objectif de cette analyse a été de « mener un travail systématique de synthèse des propos » (*Ibid.*), c'est-à-dire de « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche » (*Ibid.*, p. 232), puis d'organiser ces thèmes de manière schématique, dans le but de faire ressortir les oppositions et les divergences entre les thèmes ainsi que les « grandes tendances du phénomène à l'étude » (*Ibid.*). En ce sens, les thèmes relevés dans chaque transcription d'entrevue ont été comparés pour vérifier « s'ils se répètent d'un matériau à l'autre et comment ils se recoupent, rejoignent, contredisent, complémentent... » (*Ibid.*) Lorsque des thèmes semblables ont été identifiés, ceux-ci ont été regroupés sous une même dénomination tout en identifiant les enseignantes et les enseignants qui ont traité de ce thème.

La démarche d'analyse thématique a débuté par la lecture des transcriptions et l'annotation simultanée de thèmes en marge du texte. « Un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos. » (*Ibid.*, p. 242) Paillé et Mucchielli proposent deux démarches d'analyse thématique : la thématization continue et la thématization séquentielle. Nous avons retenu la première, car elle permet une plus grande flexibilité, les thèmes s'élaborant de pair avec la lecture des entrevues et non au préalable. La définition de la thématization continue que donnent les auteurs est la suivante :

Une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc. Ce qui caractérise la démarche de thématization continue, c'est que cet arbre est



construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse du corpus. (p. 237)

Les thèmes ont été inscrits en marge des extraits correspondants en suivant les propos tenus dans l'entrevue : « Ce sont alors les thèmes eux-mêmes qui rendent compte du passage d'une unité de sens à une autre, car chaque nouveau thème indique qu'un nouveau sujet est soulevé. » (*Ibid.*, p. 241) Une des difficultés de l'analyse thématique est de trouver le bon thème. En ce sens, il faut s'assurer que les thèmes sont élaborés en respectant un niveau d'inférence faible, c'est-à-dire en se rapprochant le plus possible des mots employés par l'interviewé. Un thème doit donner accès aux propos de l'interviewé sans être aussi interprétatif que la catégorie conceptualisante qui vise à dégager un phénomène sous-jacent. En somme, « trouver le bon thème, c'est donc trouver l'information centrale livrée par l'interviewé en réponse à l'interrogation de l'intervieweur. » (*Ibid.*, p. 257)

Nous avons ainsi nommé les thèmes en fonction des propos tenus. Ces thèmes concernent les pratiques d'enseignement de la grammaire mises en place par les enseignantes et les enseignants interviewés et leur expérience en classe, leur conception de la grammaire et de l'apprentissage de la grammaire en classe par leurs élèves. Voici quelques exemples de thèmes portant sur des pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire : enseignement à partir de productions authentiques (Lisa); évaluer les notions grammaticales dans les productions écrites (Benjamin); importance d'enseigner les connaissances et les règles en contexte (Léa). L'analyse thématique de la première entrevue a été validée par la directrice et la codirectrice de la recherche. Elles ont vérifié la thématisation pour s'assurer de la cohérence et de la pertinence de la manière de désigner les thèmes. Nous avons poursuivi l'analyse de cette manière.

L'analyse des transcriptions d'entrevues a permis de dégager 620 thèmes abordés par les participantes et les participants. Toutefois, tous les thèmes abordés ne traitaient pas nécessairement de l'objet de la recherche. Il a fallu opérer une sélection parmi les thèmes relevés afin de concentrer l'analyse sur les plus pertinents. Pour ce

faire, nous avons sélectionné les thèmes à retenir en fonction de deux critères : leur pertinence en regard de l'objectif de la recherche et leur importance. D'abord, les thèmes traitant d'autres sujets que ceux touchant de près ou de loin aux pratiques d'enseignement de la grammaire ont été écartés. Il est arrivé que les participantes et les participants s'éloignent du sujet ou qu'ils traitent de choses qui les touchaient, mais sans être en lien avec l'enseignement de la grammaire. Toutefois, ce critère n'a permis de discriminer qu'un petit nombre de thèmes, car les questions du guide d'entrevue avaient déjà dirigé les propos des participantes et des participants. C'est le critère de l'importance qui a surtout permis la sélection des thèmes à conserver pour l'arbre thématique. Afin de déterminer l'importance d'un thème, deux critères ont été considérés. Un thème était considéré comme important s'il était abordé par plusieurs participantes et participants ou s'il était considéré comme important par la participante ou le participant. Par exemple, les thèmes correspondant aux réponses reçues aux questions portant sur l'enseignement idéal de la grammaire et sur les contraintes à cet enseignement idéal ont tous été considérés comme importants. Nous avons également jugé de l'importance accordée à un thème par la participante ou le participant en observant si ce thème revenait fréquemment dans ses propos. Les thèmes centraux des entrevues, même s'ils n'étaient nommés que par une participante ou un participant, ont ainsi été retenus. À la fin de cette sélection, il a été possible de retenir 477 thèmes sur les 620 du départ (voir annexe E).

Ces thèmes ont ensuite été regroupés selon l'information qu'ils contenaient, mais il s'est avéré ardu d'analyser les thèmes ainsi obtenus à cause de leur grand nombre. Une forme d'organisation supplémentaire a été nécessaire afin de traiter un plus petit nombre d'unités de sens, sans toutefois perdre l'essentiel des propos des participantes et des participants. C'est pourquoi le choix a été fait de recourir aux catégories conceptualisantes. Alors, tous les thèmes concernant des sujets semblables, comme les élèves ou les difficultés vécues, ont été rapprochés. C'est le rapprochement des thèmes semblables qui a permis, à force d'observation, de réflexion et d'essais et erreurs, de créer les catégories conceptualisantes.

### 4.3 Les catégories conceptualisantes

Tous les thèmes relevés ont été rassemblés selon le sujet abordé. Les thèmes récurrents ont été identifiés et regroupés sous une même dénomination. À ce moment, il a été possible de catégoriser les thèmes ainsi obtenus. L'utilisation de catégories conceptualisantes permet d'« aller au-delà de la désignation du contenu pour incarner l'attribution même de signification » (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 316). Il s'agit de dégager les phénomènes qui entrent en jeu à travers les thèmes recueillis. La catégorie conceptualisante se définit comme « une production textuelle [...] permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (*Ibid.*). Par sa forme courte et condensée, la catégorie permet de résumer une grande quantité d'informations.

L'idée d'avoir recours à des catégories conceptualisantes est de pouvoir saisir une portion de la complexité de la vie psychologique, sociale et culturelle à travers des formules qui sont relativement évocatrices tout en étant précises et empiriquement fondées. (*Ibid.*, p. 323) Selon Paillé et Mucchielli, il s'agit du « prolongement naturel des observations et descriptions que l'on souhaite élever à un niveau donné d'interprétation » (*Ibid.*, p. 324). L'arbre thématique a alors été organisé selon des catégories, en tentant de répondre aux questions suivantes : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène? Comment puis-je le nommer conceptuellement? » (*Ibid.*, p. 316). Les catégories créées devaient englober plusieurs thèmes, et il fallait que tous les thèmes jugés importants se retrouvent dans ces catégories. Les thèmes étant déjà regroupés par propos, les catégories ainsi créées évoquent des sujets semblables ou très proches. Les catégories conceptualisantes n'étant pas mutuellement exclusives, il est parfois arrivé qu'un thème se retrouve dans plusieurs catégories.

En ce sens, l'utilisation des catégories conceptualisantes nous a permis de passer à un second niveau d'analyse du corpus de données recueillies. Prenons l'exemple de la catégorie qui porte sur les difficultés vécues dans l'enseignement de la grammaire. Plusieurs thèmes ont alors pu être regroupés. Le tableau 2 rapporte cet exemple des

thèmes regroupés dans une catégorie. Nous avons fait de même avec les autres catégories.

Tableau 2

Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants dans l'enseignement de la grammaire

Difficultés vécues
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participes passés avec avoir sont difficiles à apprendre (Maryse)</li> <li>- Difficile de distinguer les participes passés (Maryse)</li> <li>- Syntaxe difficile à enseigner (Céline, Maryse, Léa)</li> <li>- Difficulté à enseigner les évidences (Céline)</li> <li>- Difficulté à lier la progression des apprentissages, le matériel disponible et les compétences des élèves (Céline)</li> <li>- Déstabilisée par l'explication des erreurs de base (Céline)</li> <li>- Sentiment d'être démunie (Céline)</li> <li>- Difficulté à sortir de sa zone de confort (Céline)</li> <li>- Difficulté de l'enseignement grammatical : démontrer la pertinence de la grammaire aux élèves (Benjamin)</li> <li>- Problème de l'enseignement grammatical : même enseignement pour élèves en difficulté que pour élèves forts (Benjamin)</li> <li>- Notions plus difficiles à enseigner : illogismes ou raisons historiques (Benjamin)</li> <li>- Manque de temps pour enseigner suffisamment la grammaire (Mélanie)</li> <li>- Décomposition de phrases difficile à enseigner (Mélanie)</li> <li>- Analyse de phrase : abstrait pour les élèves (Mélanie)</li> <li>- Élèves ne font pas le transfert (Mélanie)</li> <li>- Élèves sont découragés par la correction d'un texte (Mélanie)</li> <li>- Apprentissages faits en 1<sup>re</sup> secondaire ne sont pas poursuivis par les autres enseignants (Mélanie)</li> <li>- Conception de la langue figée en 3<sup>e</sup> sec. : difficile à modifier (Lisa)</li> <li>- Sentiment de découragement, car les élèves plafonnent en grammaire (Lisa, Mélanie)</li> <li>- Élèves ont des conceptions différentes et ne sont pas au même niveau (Lisa)</li> <li>- Méthodes d'enseignement pour aider les plus faibles ne vont pas les chercher (Lisa)</li> <li>- Discussions grammaticales avec les élèves amènent plus de gestion de classe (Lisa)</li> <li>- Élèves faibles ne relient pas leurs connaissances entre elles (Lisa, Maryse)</li> <li>- Nécessité pour l'élève de posséder le métalangage grammatical pour comprendre la grammaire (Maryse)</li> <li>- Montrer que la correction prend du temps (Maryse)</li> <li>- Toujours préparer du matériel pour travailler à partir de textes d'élèves (Maryse)</li> <li>- Élèves parfois déstabilisés par l'approche socioconstructiviste (Léa)</li> <li>- Manque de temps : élague certaines notions (Léa)</li> <li>- Difficile de faire de la différenciation (Sophie)</li> </ul>

- Démarche de découverte : demande beaucoup de planification (Sophie)
- Difficile d'enseigner le français : beaucoup de responsabilités (Céline)
- Apprendre à bien écrire est long et il faut beaucoup de temps avant de voir des résultats (Maryse)
- Problème avec la valeur accordée au français (Céline)
- Besoin de temps pour améliorer l'enseignement grammatical (Céline)
- Beaucoup de mandats en français (Céline)
- Principale difficulté : groupes hétérogènes (Céline, Lisa, Sébastien, Sophie)
- Difficulté de l'enseignement de la grammaire : la place et l'intérêt accordés (Céline)
- Programme de français chargé (Céline, Maryse)
- Difficulté de l'enseignement grammatical : grammaire est abstraite (Benjamin, Mélanie, Sophie)
- Principale difficulté : préjugé social, car bien s'exprimer n'est pas valorisé (Benjamin)
- Principale difficulté : motivation des élèves à apprendre le français (Benjamin, Léa, Sophie)
- Difficulté à garder l'attention des élèves (Mélanie, Sophie)
- Plus grande difficulté : trouver la méthode la plus efficace (Mélanie)
- Plus grande difficulté : des élèves avec des acquis différents doivent se rendre au même point (Lisa, Sophie)
- Plus grande difficulté : taille des groupes (Lisa)
- Plus grande difficulté : engagement des élèves dans l'apprentissage du français (Lisa)
- Plus grande difficulté : défaire les conceptions erronées qui perdurent (Lisa)
- Dans l'apprentissage de la grammaire, tout est interrelié; il faut toujours des préalables pour comprendre (Lisa)
- Difficulté de l'enseignement grammatical : la gestion de classe (Maryse)
- Métalangage grammatical est abstrait (Léa)
- La grammaire est un contenu difficile à enseigner (Sophie)
- Syntaxe est complexe, car implique maîtrise de beaucoup de connaissances (Sophie)

En analysant les thèmes de la catégorie des difficultés, il est apparu que même s'ils contenaient des informations différentes, plusieurs décrivaient un même phénomène vécu par les enseignantes et par les enseignants. Par exemple, plusieurs thèmes concernent le fait que ces derniers sont confrontés à des élèves ayant des acquis et des compétences bien différents en ce qui concerne la grammaire. La catégorie conceptualisante attribuée à ces thèmes a été nommée hétérogénéité des classes actuelles et de la compétence des élèves en grammaire.

L'usage des catégories conceptualisantes, dans un second temps d'analyse, nous a permis d'analyser les données recueillies afin de désigner les phénomènes présents dans les propos des personnes interviewées. Par la suite, un retour aux entrevues a été effectué, afin de vérifier que les catégories ainsi créées correspondaient bien au matériau initial. Également, nous avons vérifié la récurrence d'une même catégorie dans les transcriptions. Ainsi, « à partir du moment où elle s'applique à plusieurs extraits des documents à l'étude » (*Ibid.*, p. 358), sa solidité augmente et sa pertinence est justifiée. De cette manière, nous avons pu déterminer les catégories les plus pertinentes à retenir pour structurer l'arbre thématique.

#### **4.4 L'arbre thématique**

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'arbre thématique consiste à regrouper les thèmes ou les catégories semblables et à les organiser, parfois à l'aide de rubriques. Nous avons choisi de regrouper d'abord les thèmes selon les catégories conceptualisantes qui décrivaient le mieux le phénomène vécu par les enseignantes et les enseignants pour ensuite regrouper les catégories similaires sous des rubriques. Les rubriques servent à chapeauter un ensemble de catégories et de thèmes présentant une grande similitude. Il est apparu que certaines catégories conceptualisantes pouvaient être regroupées. Par exemple, la rubrique *La grammaire traditionnelle* englobe trois catégories conceptualisantes : les pratiques d'enseignement et les contenus de la grammaire traditionnelle; l'appréciation positive de la grammaire traditionnelle; la critique de l'enseignement de la grammaire traditionnelle. Chacune des catégories conceptualisantes comprend alors les thèmes relevés qui correspondent au phénomène désigné par la catégorie.

La rubrique sert uniquement à désigner le sujet commun des catégories ainsi regroupées. L'arbre thématique avait pour but de permettre une compréhension globale et organisée des catégories obtenues :

Il s'agit en somme de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique). (Paillé et Mucchielli, p. 232)

La création d'un arbre thématique regroupant et organisant les catégories dégagées du corpus d'entrevues nous a permis non seulement d'avoir une vue d'ensemble des thèmes abordés par les participantes et les participants, mais également de dégager les lignes de force du matériau à l'étude. Le regroupement des catégories a permis de jeter un regard d'ensemble sur la manière dont était le plus souvent abordé un sujet. Il a alors été possible d'observer que les catégories, regroupées selon leur sujet à l'aide de rubriques, concernaient quatre grands « sujets » qui s'organisent selon le regard que posent les enseignantes et les enseignants sur l'enseignement de la grammaire : le français comme matière à enseigner; la prise en compte des besoins des élèves comme base pour l'enseignement de la grammaire; les pratiques d'enseignement de la grammaire; la réflexion sur l'enseignement de la grammaire.

## **QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS**

Les thèmes définis et les catégories créées lors de l'analyse sont organisés selon quatre axes dans ce chapitre qui porte sur les résultats. Ces axes permettent de décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants de français à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire : le français comme matière à enseigner; la prise en compte des besoins des élèves comme base pour l'enseignement de la grammaire; les pratiques d'enseignement de la grammaire; la réflexion sur l'enseignement de la grammaire.

### **1. LE FRANÇAIS COMME MATIÈRE À ENSEIGNER**

Pour décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, nous examinons leur passion pour l'enseignement du français et leur conception de la grammaire et de son enseignement.

#### **1.1 La passion pour l'enseignement du français**

Lorsqu'il est question de la passion pour l'enseignement du français, on remarque que les enseignantes et les enseignants interviewés présentent, d'une part, une passion pour la langue française et les contenus du programme d'enseignement du français et, d'autre part, une passion pour l'enseignement du français proprement dit.

La passion pour la langue française et les contenus du programme d'enseignement du français s'exprime d'abord dans les valeurs que les enseignantes et les enseignants déclarent viser par l'enseignement du français. Par exemple, Maryse et Sébastien disent communiquer l'amour du français comme valeur de base dans leur enseignement; Léa et Céline, l'enrichissement de la langue; Benjamin, Maryse, Sophie et Céline, l'ouverture à la culture francophone. Ils considèrent que ces valeurs se manifestent dans divers aspects des contenus abordés dans leur enseignement du français, par exemple, dans la littérature, dans les chansons, dans le théâtre, dans l'héritage de la langue française et son actualité dans le monde. Ces



valeurs renvoient à l'attachement que ces enseignantes et ces enseignants éprouvent à l'égard de leur matière dans son ensemble. Par exemple, Sébastien fait la remarque suivante : « J'ai étudié en français, je n'ai pas choisi maths ou sciences, grâce à cet amour-là. Je voulais le partager avec les jeunes et je trouvais que l'enseignement du français était important. » De plus, la passion qu'ils éprouvent pour le français se traduit par l'importance qu'ils accordent au fait de représenter eux-mêmes des modèles linguistiques pour leurs élèves, c'est-à-dire de s'exprimer dans un français standard. Mais plus que cela, ils souhaitent être des exemples d'enseignantes et d'enseignants passionnés. Maryse considère qu'elle est un modèle par rapport à sa passion du français et de son enseignement.

Ce que je souhaite qu'ils retiennent de moi, c'est que j'aime ce que je fais, car je trouve important qu'ils soient placés devant des gens qui aiment ce qu'ils font dans leur parcours. Je veux qu'ils sachent que j'aime la langue, la richesse du français, qu'il y a beaucoup d'émotions qu'on peut dégager d'un texte.

Ensuite, la passion pour le français des enseignantes et des enseignants interviewés s'exprime dans l'enseignement aux élèves. Ils disent avoir du plaisir à amener les élèves à jouer avec la langue, à leur faire découvrir ses subtilités, à les amener à vivre des réussites et à se sentir compétents. Par exemple, Sébastien considère qu'il transmet sa passion pour l'enseignement du français particulièrement quand il enseigne la poésie, et Céline, par l'enseignement des figures de style et des référents culturels. La volonté de partager leur amour du français avec les élèves est aussi visible dans les orientations qu'ils donnent à leur enseignement : Mélanie veut que les élèves aient du plaisir à apprendre; Céline et Sébastien désirent qu'ils développent leur créativité; Maryse souhaite les amener à aimer lire et écrire; Benjamin aime leur donner des défis. Ces orientations montrent l'importance de leur visée de faire naître ou d'entretenir l'amour du français chez les élèves. Sébastien exprime cela avec un contreexemple : « Moi, mon plus grand drame, ce serait un élève qui me dirait : “ J'aimais le français avant, mais là je finis ton cours et je n'aime plus le français. ” »

En somme, les enseignantes et les enseignants interviewés considèrent qu'ils sont passionnés par l'enseignement du français, à la fois comme matière scolaire et comme objet d'apprentissage pour les élèves.

## **1.2 La conception de la grammaire et de son enseignement**

Bien que les enseignantes et les enseignants interrogés fassent état de leur passion pour le français dans ses diverses dimensions (langue, culture, littérature) et son enseignement, ils ne parlent pas de la grammaire avec la même passion. Ils ont tout de même une conception globale de la grammaire, parfois implicite, parfois incomplète. Rappelons que la grammaire vise à décrire le fonctionnement de la langue et comprend la grammaire du texte et la grammaire de la phrase. La grammaire du texte est définie comme l'« ensemble de principes qui assurent la cohérence d'un texte » (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 17), c'est-à-dire les principes de continuité, de progression, de non-contradiction et de pertinence. Parmi ces principes, on retrouve les procédés de reprise de l'information, de progression de l'information, l'unité du sujet, la constance du point de vue, l'absence de contradiction, la cohérence des temps de verbe et les marques d'organisation graphique, c'est-à-dire la mise en page, les organisateurs textuels et les marqueurs de relation (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Gouvernement du Québec, 2009). La grammaire de la phrase correspond à la syntaxe, à l'orthographe grammaticale et à la ponctuation (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

La majorité entretient un rapport positif à la grammaire, rapport qui s'est souvent développé avec l'expérience. Sept enseignantes et enseignants sur neuf ont dit aimer la grammaire et aimer l'enseigner. Parmi ceux qui aiment la grammaire, Mélanie et Sophie considèrent que le fait d'enseigner la grammaire leur a appris à l'aimer, car elles ont découvert sa richesse. Sophie explique qu'elle doit elle-même comprendre la grammaire avant d'aider ses élèves à la comprendre :

Honnêtement, [j'aime la grammaire et l'enseigner] de plus en plus. J'ai eu de la facilité à écrire toute ma vie. [...] Maintenant, comme je dois faire faire les liens à mes élèves, je dois les faire en premier. Je me rends

compte de la complexité de la grammaire en français, je trouve que ça rend la langue belle et c'est ce que j'aime.

Maryse dit même qu'elle souhaiterait accorder davantage de temps d'enseignement à la grammaire : « J'adore la grammaire et j'aime l'enseigner. Je voudrais en faire davantage, en enseigner plus. » Cependant, Benjamin, Lisa et Céline déclarent avoir un rapport plus mitigé à la grammaire. Un autre enseignant, Alexandre, mentionne que sans aimer la grammaire, il la respecte et il voit l'importance de son enseignement. Sébastien est le seul enseignant qui entretient un rapport négatif à la grammaire. Il considère que la grammaire est ennuyante et qu'elle représente un mal nécessaire dans son enseignement. Malgré tout, il en voit l'importance et lui accorde de la place dans son enseignement.

Ce qui pose problème, selon eux, ce sont les exceptions, les notions trop pointues ou celles qui s'écartent des grandes régularités du français. Benjamin résume ainsi sa position ambivalente par rapport à la grammaire :

J'ai une espèce de relation amour/haine avec la grammaire. [...] J'adore la grammaire parce que c'est de la cohérence. Généralement, les grandes conventions de la grammaire expriment de la cohérence de sens. [...] Lorsqu'on s'empêtre dans les sous-exceptions, là, j'avoue que j'ai plus de difficulté [à aimer la grammaire].

La façon dont ces enseignantes et ces enseignants parlent des exceptions suggère qu'ils confondent la grammaire dans son ensemble et l'orthographe grammaticale qui n'est qu'un de ses volets. La grammaire vise à faire comprendre les régularités de la langue, alors que l'orthographe grammaticale « décrit les règles d'accord des mots variables dans une phrase écrite » (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p. 62). Lorsque l'enseignante ou l'enseignant traite des exceptions, son enseignement porte sur l'orthographe grammaticale, ce qui fait partie de la grammaire de la phrase. Par exemple, Benjamin semble plutôt aimer la grammaire de façon générale, mais non l'orthographe grammaticale.

La majorité des enseignantes et des enseignants présente une conception positive de la grammaire, mais imprécise. Lors de l'entrevue, nous leur avons demandé de

donner leur définition de la grammaire. Plutôt que de proposer une définition en lien avec la nature de la grammaire, les enseignantes et les enseignants l'ont plutôt définie en fonction de son utilité pour l'enseignement. Ils considèrent que l'enseignement de la grammaire poursuit deux visées : une visée communicationnelle et une visée organisationnelle.

Cinq enseignantes et enseignants explicitent la visée communicationnelle de la grammaire. Benjamin et Alexandre considèrent que la grammaire représente des codes qui permettent de communiquer efficacement et de se comprendre, tandis que Maryse déclare que la grammaire facilite la communication. Lisa et Léa considèrent également que la grammaire constitue un outil de communication, et Lisa explique que l'orthographe constitue une dimension importante de la grammaire pour la compréhension à l'écrit. Léa trouve que le fait de mieux comprendre le fonctionnement de la langue permet de mieux l'utiliser et de communiquer plus efficacement :

La grammaire, c'est de comprendre sa langue. Comprendre comment elle fonctionne, à quoi elle sert, comment on peut mieux l'utiliser. C'est aussi de comprendre les interactions entre les mots. C'est de montrer que la grammaire, si tu la comprends bien et que tu l'utilises bien, ta communication va en bénéficier. La grammaire sert à communiquer.

L'accent que Léa met sur la compréhension du fonctionnement de la langue montre qu'elle cherche à amener les élèves à maîtriser le français, ce qui implique plus que le fait d'écrire sans faire d'erreurs. Il ressort que les enseignantes et les enseignants ciblent la clarté du message transmis lorsqu'ils envisagent la grammaire selon la visée communicationnelle. Toutefois, ce type de définition ne porte pas sur ce que comprend la grammaire, mais plutôt sur l'un des objectifs de son enseignement.

La visée organisationnelle de la grammaire est aussi présente dans leur définition de la grammaire, c'est-à-dire ce qui a trait à l'organisation de la langue, à la norme et aux conventions. Céline, par exemple, décrit la grammaire comme un système d'organisation de la langue, mais Céline et Benjamin disent la voir comme une

convention : « C'est un système qui propose des normes spécifiques pour encadrer la façon d'écrire d'une langue. » (Benjamin) Lisa parle de règles spécifiques pour uniformiser l'écriture, et Maryse, de normes qui encadrent la façon d'écrire une langue. Leur façon de traiter de la visée organisationnelle de la grammaire montre que ces enseignantes et ces enseignants la considèrent d'un point de vue normatif : l'accent est mis sur l'acquisition et la maîtrise des codes du français. Chez ces enseignantes et ces enseignants, on peut relever une confusion entre le volet normatif de la grammaire et la grammaire à proprement parler. Lorsqu'ils définissent la grammaire comme l'ensemble des codes qui régissent l'écrit, ils font référence à l'orthographe grammaticale qui n'est qu'une partie de la grammaire.

Plusieurs enseignantes et enseignants ne semblent pas prendre en compte la grammaire du texte, mais plutôt se concentrer sur la grammaire de la phrase et plus particulièrement sur l'orthographe grammaticale. Par exemple, Céline commence sa définition de la grammaire en parlant d'organisation de la langue et la termine en ne ciblant que l'orthographe grammaticale et la syntaxe : « Ce sont les méthodes d'organisation de la langue, les règles qui régissent la langue : tel type de mot va s'accorder avec tel autre et il faut les organiser de telle façon dans une phrase. »

On remarque cependant que les visées communicationnelle et organisationnelle ne sont pas mutuellement exclusives dans le discours des enseignantes et des enseignants. Ils les perçoivent comme complémentaires. Selon Benjamin, Lisa, Léa et Alexandre, le fait de respecter la convention ou la norme de la grammaire favorise la communication :

La grammaire est le Code de la route. C'est une convention et si tout le monde la respecte, tout le monde va s'exprimer de façon claire et de façon précise, sans ambiguïté. Tout le monde va comprendre la même chose.  
(Benjamin)

La majorité des enseignantes et des enseignants interviewés définit la grammaire de manière incomplète, c'est-à-dire en ciblant l'orthographe grammaticale et la communication, mais n'évoquent pas la grammaire du texte ou la syntaxe. Ils utilisent

des termes vagues pour définir la grammaire. Une fois qu'ils ont dégagé les visées organisationnelle et communicationnelle de l'enseignement de la grammaire, ils disent accorder plus d'importance à la visée organisationnelle. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, les élèves doivent « acquérir une maîtrise du français écrit » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 7), c'est-à-dire non seulement écrire sans erreurs, mais également comprendre le fonctionnement de leur langue. Cela signifie que l'enseignement de la grammaire dans son ensemble devrait permettre la compréhension du fonctionnement de la langue. Toutefois, il importe de souligner que la grammaire ne représente qu'une partie du programme de français et que les enseignantes et les enseignants sont des spécialistes de l'enseignement de cette discipline et non des spécialistes de la grammaire. Le fait qu'ils définissent la grammaire en fonction de son utilité dans l'enseignement nous semble révélateur de la manière dont ils la perçoivent, c'est-à-dire avant tout comme un objet d'enseignement. Le but n'est pas d'en maîtriser tous les aspects.

En somme, les enseignantes et les enseignants disent être passionnés par le français comme matière à enseigner. Plusieurs aspects de cette discipline scolaire les interpellent, comme l'enseignement de la littérature, la création de textes variés, l'aspect culturel. La grammaire est partie intégrante du programme de français dans lequel il est souligné d'ailleurs que « compte tenu des enjeux personnels et sociaux qui y sont associés, la maîtrise de la langue orale et écrite est prioritaire dans la formation en français » (*Ibid.*, p. 1). Toutefois, la grammaire ne représente qu'une partie de ce qui doit être enseigné dans le programme, puisqu'elle ne représente qu'une des quatre composantes de la compétence *Écrire des textes variés*. Dans cette optique, les enseignantes et les enseignants de français au secondaire ne sont pas des grammairiens ni des linguistes, mais des spécialistes de l'enseignement du français comme matière scolaire. Ils se sentent à l'aise avec le programme de français dans son ensemble, sans être des spécialistes de chacun de ses contenus.

## 2. LA PRISE EN COMPTE DES BESOINS DES ÉLÈVES COMME BASE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans cette section, nous traitons de ce que les enseignantes et les enseignants jugent prioritaire lorsqu'ils déterminent leurs pratiques et les contenus grammaticaux à enseigner : les lacunes de leurs élèves en français. Dans leur discours, l'analyse des besoins des élèves et de leurs difficultés plutôt que les indications du programme de français constitue la base de leur enseignement. Ils disent que leur enseignement vise à combler ces besoins.

Les enseignantes et les enseignants ont beaucoup parlé des besoins d'apprentissage des élèves, car ils veulent enseigner de manière efficace et permettre à chacun de progresser et de comprendre. Toutefois, ce n'est pas chose aisée. Ils constatent des différences importantes dans la compétence en grammaire d'un élève à l'autre. Au sein d'une même classe, ils observent que les élèves n'ont pas acquis les mêmes connaissances, qu'ils ne comprennent pas certaines règles ou qu'ils ne connaissent pas le même métalangage. Lisa explique de quelle manière ces différences entre les élèves complexifient son enseignement de la grammaire :

Je trouve ça difficile également, car mes élèves ont des conceptions différentes et ils ne sont pas au même niveau. Certains ne savent pas encore ce qu'est un verbe. Alors, lorsque je leur parle des participes passés, c'est comme si je leur parlais chinois.

Les enseignantes et les enseignants ont avancé quelques hypothèses pour expliquer les lacunes dans la compétence en grammaire, la principale étant l'intégration massive des élèves en difficulté dans les classes dites ordinaires. Les disparités dans la compétence grammaticale proviendraient alors en partie de la disparité des profils des élèves. Lorsqu'elle parle de ce problème, Céline considère que son enseignement de la grammaire ne correspond pas aux besoins de tous ses élèves:

Je pense que la plus grande difficulté est la différence entre les élèves, les groupes hétérogènes.[...] Je déteste dire ça parce que je me rends compte

que ça va à l'encontre de certaines de mes valeurs, mais je pense qu'il faudrait revenir à des groupes forts, intermédiaires et faibles, même si ce n'est pas le bon mot, pour être capables d'offrir un service adéquat à tout le monde. En ce moment, j'ai l'impression de n'enseigner à personne. Mes forts finissent par s'emmerder, mes faibles ne suivent pas plus et il reste la masse au milieu avec laquelle j'essaie de travailler.

Les propos d'une majorité d'enseignantes et d'enseignants vont dans le même sens. La faible compétence des élèves en grammaire constitue un problème important. C'est pourquoi ils recherchent des solutions pour amener chaque élève à réaliser les apprentissages prévus au programme. Même s'il n'existe pas de méthode parfaite pour enseigner la grammaire dans des groupes hétérogènes, il est nécessaire de différencier les approches d'après Benjamin : « Il faut faire de la différenciation dans nos classes, surtout avec la grammaire, car les écarts entre les individus sont généralement très grands. » C'est pour répondre de manière adéquate aux besoins d'apprentissage variés des élèves qu'ils disent avoir dû ajuster leurs pratiques d'enseignement de la grammaire et choisir différemment les contenus grammaticaux à enseigner. Ils sélectionnent les contenus à enseigner non seulement selon les lacunes qu'ils observent chez leurs élèves, mais privilégient aussi des pratiques d'enseignement qui permettent de leur offrir de l'aide individuelle.

Huit enseignantes et enseignants sur neuf déclarent tenir compte, pour leur enseignement grammatical, des besoins d'apprentissage des élèves lorsqu'ils font le choix des notions à enseigner. En premier lieu, les enseignantes et les enseignants disent utiliser un critère d'utilité pour discriminer les contenus grammaticaux à enseigner en priorité aux élèves, ce que souligne Léa : « Mon premier critère est l'utilité. Par exemple, à l'écrit, il faut que je sente que la notion que je leur enseigne va leur être utile. C'est ce qui m'a amenée à faire certains choix. » Cinq enseignantes et enseignants, Céline, Alexandre, Maryse, Sébastien et Lisa, choisissent les notions grammaticales utiles pour leurs élèves selon les erreurs les plus fréquemment commises par ceux-ci. Lisa en fait la remarque : « Je choisis les notions en fonction des faiblesses des élèves, ce qui est le plus source d'erreur. »



En deuxième lieu, les enseignantes et les enseignants disent mettre de l'avant l'aspect fonctionnel de la maîtrise de la grammaire, c'est-à-dire qu'ils se concentrent sur des notions qui permettront à l'élève de se débrouiller dans les situations d'écriture les plus fréquentes auxquelles il sera confronté. Par exemple, Lisa et Alexandre considèrent que la majorité de leurs élèves ne poursuivront pas leurs études aux cycles supérieurs. Ils décident ainsi de ne pas enseigner certains contenus. Alexandre justifie cela en disant se concentrer sur l'essentiel :

Ce que je montre à mes élèves reste dans le fonctionnel, car ils vont principalement apprendre un métier, peu iront au cégep ensuite. Je ne pense pas que l'intérêt y soit ni le rationnel, comme pour leur expliquer la subordonnée relative et tout ce qui va avec.

De la même manière, pour Benjamin, Alexandre et Lisa, la compétence en grammaire d'un élève attendue à la fin de l'école obligatoire serait de maîtriser les règles de base plutôt que toutes celles prévues au programme de français. Lisa explique pourquoi la maîtrise de certaines règles n'est pas essentielle au développement de la compétence en grammaire :

[Les élèves doivent maîtriser] les règles de base. Par exemple, les adjectifs de couleur ne sont pas particulièrement pertinents. Lorsqu'ils écrivent, les élèves n'écrivent pas : « Ses cheveux paille ». Il faut être logique dans les contenus qu'on choisit. Ils ne feront pas beaucoup d'erreurs dans les adjectifs de couleur [car ils ne les utiliseront pas].

En troisième lieu, six enseignantes et enseignants ont dit faire de la différenciation pédagogique en pratiquant l'enseignement de la grammaire de manière individuelle. Sébastien explique de quelle manière il en est venu à utiliser cette pratique :

Je me suis rendu compte en début de carrière que c'est très difficile d'enseigner la grammaire. D'une part, tu as des bons élèves qui maîtrisent les règles de base depuis la sixième année primaire. D'autre part, tu en as d'autres qui ne comprennent pas, même après une heure d'aide en individuel. Comment composer avec cette réalité ? Pour moi, c'est avec l'autonomie.

Les enseignantes et les enseignants interviewés ont donné plusieurs exemples de la manière de faire de l'enseignement individualisé en grammaire dans leur classe. L'aide individuelle doit être donnée à l'élève en particulier plutôt qu'au groupe d'élèves afin de cibler les difficultés de chacun et d'y apporter des réponses. Par exemple, Maryse travaille de manière individuelle pour enseigner la syntaxe, Céline et Sébastien font travailler leurs élèves de manière autonome et leur fournissent de l'aide personnalisée. Mélanie le fait selon la pédagogie inversée pour permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme. Selon Céline, l'enseignement individuel en grammaire est une méthode efficace :

Ce que je constate qui est payant, c'est lorsque je m'assois un à un avec l'élève et que je regarde son texte et ses difficultés. Je parle beaucoup des textes, mais même avec un exercice dans le cahier, quand je suis capable de me dégager du temps pour répondre aux questions individuelles, cela fait une grosse différence. Tous les élèves n'ont pas des difficultés aux mêmes endroits, donc je pense que l'enseignement individuel est très payant en ce qui concerne la grammaire et dans la correction des erreurs.

Les propos de Céline illustrent la tendance qui existe chez une majorité des enseignantes et des enseignants de privilégier l'individualisation de l'enseignement de la grammaire dans le but de répondre aux besoins d'apprentissage très différents des élèves. Toutefois, cela peut induire un problème de progression des apprentissages. Lorsque les enseignantes et les enseignants consacrent leur enseignement de la grammaire à pallier les difficultés des élèves, une partie des notions prescrites par le programme sont élaguées faute de temps. C'est ainsi que l'enseignante ou l'enseignant en vient à rejeter des contenus grammaticaux jugés « non essentiels ». Or, les enseignantes et les enseignants constatent que les lacunes des élèves sont les mêmes de la première à la cinquième secondaire. Lisa en fait la remarque :

Les erreurs que les élèves font le plus dans leurs textes, ce sont toutes des choses qu'ils ont apprises au primaire. Ils font encore des erreurs avec le sujet, avec les verbes qui sont tous accordés de la même manière...

On dirait que l'enseignement de la grammaire ne suit pas la progression préconisée par le Ministère, mais consiste plutôt en une répétition, d'année en année,

des mêmes contenus. Plusieurs enseignantes et enseignants ont d'ailleurs souligné qu'ils s'apercevaient de ce problème, mais qu'ils demeurent déchirés entre leur volonté de respecter le programme et celle d'aider leurs élèves le plus possible. Céline résume ce dilemme ainsi :

J'ai l'impression que ça se répète beaucoup. C'est comme si je ne voyais pas de progression dans l'apprentissage de la grammaire. Pourtant, en même temps, cela rejoint mon idée selon laquelle on part de ce que les élèves sont capables de faire.

On peut dès lors se questionner sur l'efficacité de l'enseignement de la grammaire. S'il est à recommencer chaque année, c'est qu'il n'amène pas les élèves à construire des apprentissages durables. De plus, la réalité de la classe semble loin des prescriptions ministérielles et des orientations du programme de français. Par eux-mêmes, les enseignantes et les enseignants trouvent des solutions basées sur les besoins d'apprentissage qu'ils perçoivent chez leurs élèves, mais ils perpétuent ainsi le problème qu'ils observent.

En somme, l'enseignement basé sur les lacunes et les besoins d'apprentissage des élèves se réalise par la différenciation pédagogique, les contenus grammaticaux à enseigner sont d'abord choisis en fonction des erreurs les plus fréquentes commises par les élèves et ensuite selon l'aspect fonctionnel de ces apprentissages. Cette différenciation se manifeste aussi par un enseignement grammatical davantage individualisé. Cette façon de faire crée un problème de progression des apprentissages, dont plusieurs enseignantes et enseignants sont conscients : « Au final, je n'enseigne rien de nouveau. Je ne fais que revenir sur des notions que les élèves ont déjà vues. » (Lisa) Afin d'enseigner le plus efficacement possible, les enseignantes et les enseignants ont nommé plusieurs pratiques d'enseignement qu'ils mettent en place dans leur classe.

### 3. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans cette partie, nous examinons les pratiques déclarées d'enseignement de la grammaire des enseignantes et des enseignants qui ont participé à l'étude. Les six pratiques les plus présentes sont analysées selon leur ordre d'importance dans leur discours : l'enseignement contextualisé; l'analyse grammaticale; l'utilisation de productions authentiques; l'enseignement magistral; la démarche inductive; la prise en compte des représentations initiales des élèves.

*L'enseignement contextualisé.* La première pratique, l'enseignement de la grammaire de manière contextualisée, a été nommée par sept enseignantes et enseignants sur les neuf qui ont répondu aux entrevues. Lorsqu'ils parlent de l'enseignement contextualisé, ceux-ci disent intégrer l'enseignement des notions grammaticales à celui des autres contenus du cours de français. Il s'agit le plus souvent d'une intégration par rapport à un genre textuel. Benjamin donne un exemple de sa sélection de contenus grammaticaux selon un genre textuel :

La grammaire est habituellement intégrée à l'intérieur des modules qu'on voit. Par exemple, avant les fêtes, nous avons couvert le conte. Le conte a un système de narration au présent et au passé. Nous avons principalement travaillé le passé. Nous avons été voir la conjugaison verbale, les temps comme le passé simple, le plus-que-parfait, le conditionnel. Nous avons été revoir les terminaisons de verbes, nous avons parlé de la concordance des temps qui touche à la syntaxe.

Cette vision de l'enseignement contextualisé semble partagée par les enseignantes et les enseignants qui le décrivent tous de la même manière. Les notions grammaticales sont enseignées dans le but d'amener l'élève à développer sa maîtrise d'un genre textuel ou d'enrichir ses productions écrites :

Par exemple, [les élèves] font un texte descriptif sur les monstres dans lequel ils ont besoin de connaître le vocabulaire connoté pour améliorer leur texte ou de maîtriser le groupe adverbial pour enrichir leurs descriptions. (Sophie)

Selon les propos recueillis, les enseignantes et les enseignants associent certains contenus grammaticaux aux différents genres textuels. De plus, lorsqu'ils parlent des

différentes notions grammaticales qu'ils enseignent durant l'année, l'association entre l'enseignement de la grammaire et celui de l'écriture de différents textes est manifeste :

En lien avec la publicité, ce sont les types de phrases; le conte, c'est la concordance des temps, la conjugaison verbale et un peu la ponctuation. Avec le premier module qui est la chanson, on travaille les inversions verbe-sujet, les figures de style et, à la fin de l'année, les subordonnées avec le texte explicatif. (Benjamin)

Rappelons que l'objectif de l'enseignement contextualisé est de décloisonner les différentes composantes de l'enseignement du français, c'est-à-dire l'écriture, la lecture, l'expression orale et l'étude de la langue par des séquences d'enseignement qui comprennent des activités touchant ces différentes composantes (Chartrand et Boivin, 2005). L'analyse des transcriptions des entrevues n'a pas permis de déterminer si l'enseignement contextualisé que les enseignantes et les enseignants décrivent se fait de manière intégrée ou non. Il est possible que les contenus grammaticaux soient enseignés de pair avec un genre textuel au sein d'une même séquence d'enseignement ou qu'ils soient plutôt enseignés dans des activités séparées, mais au même moment de l'année ou dans un même module.

Par contre, les enseignantes et les enseignants nomment les avantages qu'ils perçoivent dans la pratique d'enseigner la grammaire de manière contextualisée : éviter les préjugés des élèves envers la grammaire, rendre la grammaire plus concrète pour les élèves et les aider à faire des liens entre leurs apprentissages.

*L'analyse grammaticale.* Six enseignantes et enseignants ont fait état de l'enseignement de l'analyse grammaticale. Rappelons qu'en grammaire rénovée, l'enseignement de l'analyse grammaticale a pour but de faire comprendre à l'élève les régularités de la langue. Pour ce faire, l'élève doit utiliser les manipulations syntaxiques, les groupes syntaxiques et la phrase de base pour analyser les phénomènes de langue qu'il rencontre (Nadeau et Fisher, 2006). Lorsque les enseignantes et les enseignants disent enseigner l'analyse grammaticale, ils nomment le plus souvent l'enseignement des classes de mots et des groupes syntaxiques et de

leurs expansions. Certains ont aussi mentionné enseigner plus précisément les fonctions syntaxiques et la phrase de base. Cependant, certaines enseignantes et certains enseignants ont dit enseigner l'analyse grammaticale, mais ils ne donnent pas d'exemple précis, ce qui ne nous permet pas de savoir ce que cela représente pour eux. Toutefois, la majorité des enseignantes et enseignants interviewés considère que l'enseignement de l'analyse grammaticale comprend l'enseignement des classes de mots et des groupes syntaxiques ainsi que le retour à ces notions avant tout enseignement nouveau en grammaire. Benjamin explique qu'il fait des liens entre les classes de mots et les autres contenus grammaticaux qu'il enseigne tout au long de l'année :

On commence l'année avec un bon bain d'analyse grammaticale, on débroussaille les classes de mots. Cela représente une bonne partie de la première étape. Je reviens aussi régulièrement durant l'année sur les différentes expansions. J'y fais référence jusque dans la ponctuation, parce que cela peut avoir une incidence.

Certaines enseignantes et certains enseignants ont précisé de quelle manière s'enchainent les contenus relatifs à l'analyse grammaticale dans leur enseignement tout au long de l'année : « Je vois les classes de mots, ensuite la phrase de base et, à l'aide de cela, je vois les groupes de mots et j'enchaîne avec les fonctions grammaticales. » (Mélanie) Peu d'enseignantes et d'enseignants ont expliqué comment ils font réaliser ces apprentissages en classe, mais quelques pratiques d'enseignement de l'analyse grammaticale ont été nommées. Par exemple, Sophie a mis en place une démarche d'analyse pour amener les élèves à faire les accords grammaticaux à l'intérieur des groupes syntaxiques, plusieurs disent faire l'analyse de ce qu'ils appellent la phrase du jour et certains font des débats grammaticaux. Voici un exemple de la façon que Sophie procède pour l'analyse d'une phrase du jour :

Il a fallu que je commence par repérer le verbe principal et le verbe secondaire de la phrase [...] Ensuite, je sépare la phrase avec ses constituants, c'est-à-dire le GCP, le sujet et le prédicat. [...] Par la suite, nous nous attaquons aux constituants.

On remarque que la pratique d'enseignement la plus courante est l'utilisation de l'analyse grammaticale pour faire des liens lorsque de nouveaux contenus sont abordés, comme l'explique Sophie :

Pour la troisième secondaire, on travaille beaucoup l'analyse de phrase pure et dure. On entre dans chacun des groupes avec leurs expansions. Je travaille les fonctions. On comprend à quoi sert un mot dans une phrase. Ce que j'ai constaté, c'est que les élèves ne font pas le lien entre le fait que nous travaillions l'analyse de phrase, du prédicat, que nous trouvions le verbe dans le groupe du verbe ainsi que son CD, et le fait de trouver le CD lorsque nous travaillons le participe passé. Ils n'arrivent pas à faire le transfert. Donc, lorsque j'enseigne, je retourne toujours à l'analyse de phrase pour n'importe quelle notion.

Pour plusieurs enseignantes et enseignants, l'avantage principal de l'enseignement de l'analyse grammaticale est qu'il permet aux élèves de comprendre comment les mots interagissent entre eux. Pour Benjamin, il s'agit d'une méthode efficace, car il considère qu'il est primordial que les élèves connaissent les différentes composantes d'une phrase :

C'est un apprentissage qui est visuellement beaucoup plus intéressant. On considère des blocs à l'intérieur de phrases, à l'intérieur d'un texte. Le morcellement de la pensée, c'est la clé de la construction de la pensée. Quand tu sais comment morceler, tu sais comment construire. Tu sais où couper tes morceaux et comment les assembler pour que ce soit fonctionnel.

De la même manière, Léa souligne que l'analyse grammaticale vise à aider les élèves à maîtriser le français écrit, car l'identification de la classe d'un mot permet d'en faire correctement l'accord :

Je reviens souvent sur la classe des mots lorsque je corrige un texte ou une dictée avec les élèves. Je les questionne toujours sur la classe des mots et je leur demande de justifier leur réponse. Ils doivent faire des liens avec leurs accords, car s'ils ne connaissent pas la classe des mots, ils ne font pas les bons accords.

Il est à noter que parmi les enseignantes et les enseignants qui disent enseigner l'analyse grammaticale, trois d'entre eux basent leur enseignement sur des ouvrages

de référence en grammaire<sup>19</sup>. Cette façon de faire leur permet d'utiliser la pédagogie inversée et d'apporter davantage d'aide individuelle aux élèves, et cela amène également les élèves à apprendre à utiliser ces outils. Comme l'explique Maryse, l'utilisation d'un outil de référence et la connaissance de l'analyse grammaticale sont intimement liées :

Je leur enseigne beaucoup les classes de mots, je leur enseigne à utiliser une grammaire, je les ramène aux outils auxquels ils ont droit. En plus, lorsque tu veux utiliser un outil, il faut savoir que le mot est un verbe ou un nom.

La moitié des enseignantes et des enseignants qui disent enseigner l'analyse grammaticale se servent d'un outil de référence en grammaire et considèrent que cette pratique est efficace.

*L'utilisation de productions authentiques.* L'utilisation de productions authentiques pour l'enseignement de la grammaire a été abordée par quatre enseignantes et enseignants. Cette pratique signifie que l'étude d'un phénomène grammatical est faite à l'aide de textes réels, qu'ils soient courants ou littéraires, et à l'occasion avec des textes d'élèves. De cette façon, il est possible de lier la notion grammaticale à « ses dimensions textuelle (sa présence dans un type de texte) et discursive (son utilisation en contexte) » (Chartrand, 2009, p. 34). Les quatre enseignantes et enseignants qui ont dit avoir recours à des productions authentiques utilisent des textes d'élèves pour enseigner des notions grammaticales plutôt que des textes courants ou littéraires, sauf Mélanie qui dit faire lire des œuvres littéraires en classe. Certaines enseignantes et certains enseignants ont aussi parlé de l'utilisation de textes courants comme des articles de journaux pour observer un phénomène grammatical, mais dans une moindre mesure. Par exemple, Lisa et Sébastien disent travailler les notions grammaticales à partir des productions de leurs élèves, tandis que Benjamin fait la correction spécifique de certaines notions grammaticales dans leurs productions écrites. Maryse mentionne que toutes les occasions où ses élèves écrivent lui

---

<sup>19</sup> Il existe une pratique de valoriser les outils de référence dans les classes de français de certaines écoles de la région.



permettent d'enseigner la grammaire en faisant de la modélisation sur la forme et non sur le contenu de leurs réponses :

Je fais beaucoup de grammaire à partir des textes des élèves, même à partir de leurs réponses dans les examens de compréhension de lecture. On analyse les réponses, on les modifie et ensuite on compare la version finale avec la version initiale.

Ces enseignantes et ces enseignants disent aussi utiliser les productions authentiques d'élèves pour enseigner de nouvelles notions grammaticales. Pour ce faire, ils identifient des erreurs commises par les élèves et s'en servent pour leur montrer la nécessité d'un nouvel apprentissage. De plus, les élèves sont amenés à observer le phénomène langagier choisi par l'enseignante ou par l'enseignant en contexte. Ces enseignantes et ces enseignants ont indiqué que cette pratique a l'avantage de prendre en compte les difficultés des élèves et de leur offrir une aide qui répond plus spécifiquement à leurs besoins. Par exemple, Alexandre offre une rétroaction ciblée à ses élèves à partir de leurs productions écrites : « Lorsqu'il y a des productions écrites, j'écris des commentaires sur le texte et je leur fais un retour sur ce qui a été moins bien réussi dans la grammaire. » La difficulté qu'ils voient dans cette pratique est le temps supplémentaire qu'exige la préparation du matériel pour travailler à partir des textes d'élèves, en comparaison d'un texte qui provient d'un manuel. Ils doivent adapter ces productions écrites pour les utiliser en classe, par exemple en les numérisant et en les rendant anonymes.

*L'enseignement magistral.* Trois enseignantes et enseignants se situent à contrecourant des autres sur le plan des pratiques d'enseignement, car ils recourent à l'enseignement magistral. Une autre enseignante dit le faire de temps à autre, alors que la majorité des neuf enseignantes et enseignants interviewés a plutôt tendance à critiquer cette pratique. Voici comment Alexandre décrit sa façon d'enseigner la grammaire :

J'utilise le bon vieux modèle traditionnel, magistral. C'est un modèle avec lequel les élèves sont à l'aise, même si ça ne veut pas dire qu'ils aiment ça.

Je leur donne la théorie, je l'applique avec eux dans quelques exemples en faisant de la modélisation, ensuite ils font des exercices.

Les enseignantes et enseignants qui pratiquent l'enseignement magistral l'ont justifié de plusieurs manières. D'abord, le modèle traditionnel fait économiser du temps. Par exemple, Alexandre et Sébastien disent qu'ils enseignent la grammaire en capsules, c'est-à-dire de manière ponctuelle et courte. Pour Céline, l'enseignement magistral a l'avantage de susciter davantage de motivation chez ses élèves :

[La motivation des élèves] est variable, mais je te dirais que je remarque que même si les élèves ont envie d'être motivés, qu'ils disent que ça devrait être amusant d'être à l'école, plusieurs ont tendance à s'investir davantage lorsqu'il s'agit d'un fonctionnement plus traditionnel.

Cette enseignante et ces enseignants disent observer que leurs élèves sont plus à l'aise dans l'enseignement traditionnel : « Lorsque je leur offre quelque chose d'un peu plus inattendu, qu'on travaille en grand groupe pour analyser un texte ensemble, il y a plusieurs élèves qui ne savent pas où se mettre. » (Céline)

Il n'en demeure pas moins qu'ils remettent en question le bienfondé de la pratique de l'enseignement magistral et souhaitent trouver des pratiques plus originales et plus adaptées aux différences des élèves. Céline se rend compte qu'elle utilise l'enseignement magistral lorsqu'elle manque de temps de préparation ou qu'elle n'a pas d'idée pour faire les choses autrement :

Je pense que c'est ce que je fais encore, car je n'ai pas le temps d'élaborer autre chose, j'enseigne la règle et ensuite je fais des exercices. Pour certains contenus cela peut avoir un impact, mais je pense qu'en général ça ne fonctionne pas. [...] Comme je n'ai pas de solution, platement je continue à essayer, mais je ne sais pas comment arriver à ce que le transfert se fasse.

Il est important de noter que l'enseignante et les deux enseignants qui accordent une grande place à l'enseignement magistral qualifient leur façon de faire de « plate » et aimeraient la changer. Ces propos suggèrent qu'il s'agit d'une pratique utilisée

faute de mieux plutôt qu'une pratique considérée comme efficace dans l'enseignement de la grammaire.

Dans les entrevues, plusieurs enseignantes et enseignants ont critiqué l'enseignement magistral. Par exemple, Benjamin rapporte qu'il a choisi de réduire la place accordée à l'enseignement magistral, car il trouvait que cela ne mobilise pas suffisamment ses élèves :

J'ai eu des tentatives totalement infructueuses, comme lorsque je faisais de grands cours magistraux entrecoupés de séquences d'exercices. Je repense à ça et je me dis que ça devait être tellement plate. [...] Je donnais un certain nombre de pages à faire que les élèves devaient terminer à la fin du cours. Ce n'est pas si mal, mais cela ne mobilise pas tellement les élèves.

Avec du recul, il porte un regard critique sur cette pratique que l'expérience l'a amené à faire évoluer.

*La démarche inductive.* La cinquième pratique dont il a été question durant les entrevues est la démarche active de découverte (DADD). La DADD est une démarche constructiviste par laquelle les élèves relient les nouveaux apprentissages à ceux qu'ils possèdent déjà. Pour ce faire, les élèves doivent d'abord réaliser une phase d'observation, puis déduire la régularité observée par la réflexion et l'analyse (Nadeau et Fisher, 2006). Deux enseignantes et un enseignant disent utiliser la DADD dans leur enseignement de la grammaire. La DADD commence par l'observation des phénomènes grammaticaux, comme Benjamin l'explique :

Plutôt que de leur montrer de la théorie, de les lancer dans des exercices et d'ensuite corriger les exercices, ce que j'aime faire, c'est de leur demander d'observer des phénomènes grammaticaux dans des documents. Par exemple, je pourrais demander aux élèves de porter une attention particulière à tous les adverbes d'un texte. Certains élèves vont me dire, par exemple, que ce sont majoritairement des adverbes de négation. Ils vont arriver avec un paquet d'observations et c'est à partir de ça qu'on fait une mise en commun. Avant même de penser à faire des exercices ou de donner de la théorie, on attire l'attention des élèves sur ce qui se passe dans un texte.

La manière dont Benjamin parle de la DADD montre qu'il s'agit d'une démarche qui demande d'abord une observation de phénomènes grammaticaux, puis une réflexion pour élaborer une règle à partir de ce que les élèves connaissent déjà. Il n'a pas donné d'exemples sur le déroulement des autres phases, toutefois il identifie des avantages à la DADD : elle place davantage les élèves dans l'action, elle est plus stimulante et elle permet de donner des défis aux élèves. Sophie remarque aussi que ses élèves participent bien à la démarche de la DADD :

Moi, j'aime travailler avec la démarche de découverte. Ça demande beaucoup de planification, de réussir à faire découvrir quelque chose à un élève en passant par un autre chemin. Pour le début du secondaire du moins, c'est efficace, car c'est stimulant. Il y a des défis et les élèves sont curieux. (Sophie)

Par contre, trois désavantages à l'utilisation de la DADD ont été relevés. La planification et la réalisation d'une DADD demandent beaucoup de temps puisque l'enseignante ou l'enseignant doit consacrer plusieurs heures à sa préparation et répartir les activités sur plusieurs cours. Aussi, durant la DADD, les élèves sont amenés à discuter entre eux de leurs observations et ces discussions de groupe sur la grammaire obligent à faire davantage de gestion de classe. Une enseignante dit avoir essayé une fois de recourir à la DADD, mais l'expérience lui a montré qu'elle n'était pas efficace pour aider ses élèves les plus faibles en grammaire, qui sont pourtant ceux qui sont ciblés par cette méthode :

Si je me fie à [nom d'une formatrice], il faut prendre énormément de temps pour parler des notions avec les élèves, pour leur expliquer. Il faut faire des observations sur des phénomènes de langue. Je ne prends pas tout ce temps-là, je l'ai fait une fois pour une erreur que les élèves faisaient souvent. Mes forts avaient tout de suite observé ce que je cherchais à leur faire découvrir, tandis que mes élèves faibles étaient totalement inactifs. (Lisa)

Les désavantages perçus lors de l'utilisation de la DADD pourraient expliquer le faible nombre d'enseignantes et d'enseignants qui la mettent en place. Mais ceux qui le font jugent que les bénéfices de cette pratique compensent les difficultés de sa mise en œuvre.

*La prise en compte des représentations initiales des élèves.* Trois enseignantes ont dit qu'elles font exprimer aux élèves leurs représentations initiales avant de commencer de nouveaux apprentissages. Une représentation est une construction mentale créée par l'élève à propos d'une notion qui est souvent bien ancrée chez celui-ci, mais qui peut évoluer (Nadeau et Fisher, 2006). Selon ces auteures, il est nécessaire de s'attarder à la représentation initiale d'un concept grammatical chez les élèves, car elle leur permet « de résoudre correctement des problèmes dans des situations similaires à celle où elle a été élaborée; mais, hors de cette zone, elle peut conduire à une solution erronée ou à une impasse » (*Ibid.*, p. 153). Les trois enseignantes qui recourent à cette pratique mentionnent qu'elles souhaitent faire évoluer les représentations parfois figées de leurs élèves à propos de certains concepts ou de certaines notions en grammaire. Elles le font en posant des questions pour découvrir ce que signifie pour eux chacun des termes grammaticaux utilisés et en demandant de formuler ce qu'ils savent du phénomène étudié pour ensuite déconstruire les conceptions erronées qui pourraient se manifester. Par exemple, Léa questionne les élèves sur leurs représentations préalables aux apprentissages dans le but de connaître et de modifier leurs conceptions. De la même manière, Maryse souligne que cette façon de faire lui permet de mieux comprendre comment ses élèves traitent l'information en grammaire :

J'utilise beaucoup le questionnement pour comprendre comment l'élève comprend ou conçoit une notion. Je vais voir les représentations initiales des élèves, je veux vraiment comprendre comment ils réfléchissent.

Ces enseignantes considèrent que l'expression des représentations initiales des élèves constitue une pratique efficace, mais soulignent qu'il n'est pas toujours facile de les modifier, car cela prend du temps :

Dans un monde idéal, on questionne beaucoup les élèves pour arriver à « décristalliser » les notions. Je te dis ça probablement parce que j'enseigne au deuxième cycle, car il y a des notions qui sont cristallisées. Un élève qui a des difficultés a aussi de la difficulté à désapprendre quelque chose qu'il a mal appris. C'est par le questionnement qu'on y arrive et ça prend du temps. (Maryse)

Ces enseignantes ont également soulevé que la présence de notions grammaticales erronées et figées chez plusieurs de leurs élèves suggère que la prise en compte des représentations initiales n'est pas pratiquée par la majorité des enseignantes et des enseignants de leur milieu de travail.

\* \*

\*

L'analyse a permis de dégager les six pratiques d'enseignement de la grammaire les plus courantes dans les propos des enseignantes et des enseignants. Cinq de ces six pratiques sont des pratiques préconisées par les orientations de la grammaire renouée. Les enseignantes et les enseignants soulèvent certains avantages et certaines difficultés dans leur mise en œuvre. On peut penser que les pratiques qu'ils choisissent sont le résultat d'années d'expérience et de leur regard critique sur leur façon d'enseigner la grammaire et sur leur compétence à ce sujet.

#### 4. LA RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Dans la dernière section de ce chapitre, nous traitons de la réflexion des enseignantes et des enseignants sur l'enseignement de la grammaire. L'analyse des données a fait ressortir, d'une part, que ceux-ci posent un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement de la grammaire et sur leur compétence en grammaire et, d'autre part, qu'ils réfléchissent à la valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire par l'institution scolaire et la société.

##### **4.1 La réflexion des enseignantes et des enseignants sur leur enseignement de la grammaire**

L'analyse des transcriptions des entrevues montre que les enseignantes et les enseignants posent un regard critique sur leur enseignement de la grammaire. Lorsqu'ils abordent leur enseignement de la grammaire, ils évaluent, d'une part, leur compétence en grammaire et, d'autre part, leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Bien que ce regard soit propre à chacune et à chacun, des tendances générales peuvent être dégagées par l'analyse de leurs propos.

#### *4.1.1 La réflexion sur la compétence en grammaire*

Même s'ils posent un regard critique sur leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, la majorité des enseignantes et des enseignants interviewés porte un jugement plutôt positif sur leur compétence en grammaire. Toutefois, l'analyse des transcriptions permet de dégager que sept d'entre eux vivent de l'insécurité par rapport à leur compétence en grammaire, parfois même de la culpabilité lorsqu'ils s'aperçoivent de certaines lacunes.

Plusieurs enseignantes et enseignants n'ont pas l'impression d'être compétents pour enseigner tous les contenus grammaticaux. Ils ont mentionné que leur formation initiale ne les avait pas suffisamment outillés pour enseigner la grammaire et qu'ils se sentent parfois démunis devant certaines difficultés des élèves. Par exemple, Lisa dit ne pas se sentir assez compétente pour défaire les conceptions fausses des élèves :

Je sais que je dois mettre mes élèves en choc cognitif, qu'il faut que je défasse certaines idées qu'ils ont qui sont fausses et je ne me sens pas assez ferrée pour cela. Je n'ai pas encore mis assez d'énergie à les faire réfléchir, ce qu'on me dit de faire [dans les formations continues].

Il est normal que les enseignantes et les enseignants ne soient pas des spécialistes de la grammaire au terme de leur formation initiale, car ils sont avant tout formés à l'enseignement de la matière français dans son ensemble. Toutefois, l'analyse montre que les enseignantes et les enseignants ressentent le besoin de consolider leur compétence en grammaire après leur formation initiale. Par exemple, Sébastien s'est aperçu qu'il n'avait pas suffisamment de repères pour décider de la note à attribuer à la production écrite d'un élève :

Donc, à l'université, on m'en a appris beaucoup sur la grammaire. Sauf que je me demande si c'est utile de savoir tout ça pour enseigner au secondaire. Jamais de la vie! Au contraire, les profs de français sont des spécialistes du français. Mais ce que moi j'aurais trouvé utile, c'est de pouvoir comprendre quelles sont les attentes par rapport aux textes des élèves, par exemple, en 1<sup>re</sup> secondaire. C'est quoi un élève de 12 ans, il écrit comment? Et comment tu pars de là pour l'amener à être meilleur? Comment décider de la note à mettre à un élève?

De la même manière, ne pas savoir, par exemple, comment expliquer une notion amène les enseignantes et les enseignants à se sentir démunis :

Les élèves ont des questions auxquelles je ne sais pas toujours répondre, je n'ai pas d'autre explication que : « C'est comme ça. » C'est ce que je trouve difficile [...] j'ai l'impression que ce n'est basé sur rien. (Céline)

Ils identifient des lacunes dans leurs connaissances en grammaire et mentionnent ressentir de la honte ou de la culpabilité devant ce constat. Alexandre, par exemple, dit s'apercevoir de ses lacunes en grammaire un peu plus chaque année :

En ce qui concerne toute la terminologie, comme la subordonnée relative, les déterminants, les conjonctions, je sais ce que ça représente en gros, mais si je devais identifier les termes précis de la grammaire, je ne crois pas que j'y arriverais de manière exacte. Pour moi, il s'agit d'une lacune.

Mentionnons que ce sentiment d'incompétence est plus fort chez Alexandre que chez les autres enseignantes et enseignants, probablement parce qu'il est issu du milieu de l'adaptation scolaire et n'a pas reçu une formation aussi approfondie en français. Il est intéressant de relever que son expérience d'enseignement du français l'amène à mieux comprendre les contenus qu'il doit enseigner et ainsi à mieux évaluer ses besoins de développement professionnel continu par sa propre réflexion. Il est normal qu'au sortir de l'université, le bagage de connaissances soit limité et que l'apprentissage continue tout au long de la carrière. Par contre, certaines enseignantes et certains enseignants croient qu'ils devraient posséder toutes les connaissances requises pour l'emploi. Cela est illustré par les propos de Léa : elle dit ressentir un sentiment de honte lorsqu'elle apprend de nouvelles choses avec Antidote, car elle a l'impression de manquer de vocabulaire. De plus, elle ne se juge pas toujours assez compétente en syntaxe :

Souvent, ce que je trouve le plus difficile à travailler avec eux, c'est la syntaxe. C'est difficile de travailler la structure de phrases, de leur faire comprendre pourquoi une phrase n'est pas correcte. Donc, lorsqu'ils ont des problèmes en syntaxe, je trouve cela plus difficile, car je me sens moins outillée et moins formée.

Toutefois, lorsqu'ils posent un regard sur eux-mêmes, bien qu'ils identifient des aspects qui sont toujours à améliorer, les enseignantes et les enseignants, sauf un, se



considèrent comme assez compétents pour enseigner la grammaire. Ils disent que leur enseignement de la grammaire porte fruit, même s'il n'est pas parfait. Par exemple, Maryse explique que son changement de niveau d'enseignement lui a donné une belle preuve de sa compétence dans l'enseignement de la grammaire :

Cette année, je m'en rends compte, car j'enseigne en français de cinquième secondaire et j'ai la moitié de mes élèves à qui j'ai enseigné et l'autre moitié à qui je n'ai pas enseigné. Je vois tout de suite la différence. Pour ceux à qui j'ai enseigné, le métalangage est beaucoup plus acquis, ils maîtrisent les notions de base, ils peuvent distinguer les classes de mots. Je me dis alors que mon enseignement fonctionne. (Maryse)

En plus de poser un jugement sur leur compétence en grammaire, les enseignantes et les enseignants réfléchissent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

#### *4.1.2 La réflexion sur les pratiques d'enseignement de la grammaire*

L'analyse montre que la réflexion sur les pratiques d'enseignement de la grammaire des enseignantes et des enseignants se réalise en deux temps. Dans un premier temps, ils évaluent l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Dans un deuxième temps, ils utilisent cette évaluation comme point de départ pour le développement de nouvelles pratiques plus efficaces.

Tout d'abord, on relève que sept enseignantes et enseignants portent un jugement critique sur leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, en identifiant des lacunes ou des aspects à améliorer. Par exemple, ils disent qu'ils enseignent trop de manière magistrale. Certains ajoutent que leur enseignement de la grammaire n'est ni systématique ni suffisant. Ils qualifient également leur enseignement de répétitif ou de trop rapide : « Je m'aperçois que j'ai encore le défaut de vouloir aller trop vite, de prendre des raccourcis, alors que je ne devrais pas le faire. » (Lisa) Pour sa part, Alexandre juge qu'il doit améliorer son enseignement de la grammaire, car il manque d'originalité, et Benjamin dit qu'il n'est jamais sûr du meilleur moment pour enseigner une notion. Ces remarques montrent que ces enseignantes et ces enseignants questionnent certaines pratiques d'enseignement de la grammaire qu'ils

mettent en œuvre et voudraient les améliorer. Par exemple, Léa identifie un exemple de situation où elle trouve qu'elle pourrait faire mieux :

Mon problème, c'est qu'une fois que [les élèves] ont reçu leurs résultats [après une production écrite], je ne leur fais pas faire de correction de leurs fautes, car je n'ai pas le temps de les regarder. Ceux qui le désirent peuvent me rencontrer pour qu'on regarde leurs fautes, mais peu le font. C'est un des aspects que je dois améliorer. (Léa)

Une fois qu'ils ont identifié des lacunes dans leur façon d'enseigner la grammaire, ils disent vouloir s'améliorer et développer des pratiques plus efficaces. Par exemple, Léa mentionne une pratique qu'elle souhaiterait développer afin de mieux enseigner la grammaire : « En grammaire, je sais que j'aurais avantage à faire plus d'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome). »

Il est cependant intéressant de relever que les enseignantes et les enseignants interviewés se questionnent régulièrement sur le bienfondé de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire et se demandent comment développer des pratiques plus efficaces. Par exemple, Maryse dit avoir essayé plusieurs pratiques pour enseigner la syntaxe en grand groupe et être toujours à la recherche de meilleures pratiques. C'est ce qui l'a amenée à essayer plusieurs moyens :

Je n'ai pas encore trouvé comment enseigner cette matière en grand groupe, car on perd l'intérêt des élèves parce que c'est trop complexe [...] Même avec un support visuel, les élèves décrochent ou ne comprennent pas. Donc, je préfère travailler en individuel, je fais des récupérations ou je prends des rendez-vous.

La recherche de pratiques plus efficaces est une grande préoccupation pour les enseignantes et les enseignants. Ils disent s'interroger fréquemment sur l'efficacité des pratiques d'enseignement de la grammaire qu'ils mettent en place. L'expérience les amène à se remettre en question et à faire des essais pour découvrir des pratiques d'enseignement de la grammaire plus efficaces ou pour modifier des pratiques existantes. Mélanie remarque qu'elle a trouvé de meilleures méthodes pour enseigner la grammaire avec le temps :

Peut-être que la plus grande difficulté dans l'enseignement de la grammaire est de trouver la méthode la plus efficace. Je trouve que je l'enseigne beaucoup mieux qu'au début de ma carrière, mais ce n'est pas parfait. J'espère que je vais continuer à changer. (Mélanie)

En plus de réfléchir à la manière d'enseigner la grammaire, plusieurs enseignantes et enseignants ont dit s'interroger sur la place à accorder à la grammaire dans leur enseignement par rapport aux autres contenus du programme de français :

Enseigner le français est difficile et ça représente beaucoup de responsabilités. Parfois, je me sens démunie. Parfois, je me questionne, car on travaille beaucoup les types de textes, la compréhension en lecture, et je me demande si, au final, les élèves échouent seulement à cause des fautes. Est-ce que je ne devrais pas plutôt centrer mon enseignement seulement sur la grammaire et la correction d'erreurs? (Céline)

Plusieurs enseignantes et enseignants partagent un questionnement sur la centration de l'enseignement en vue de la réussite aux examens de fin d'année. Ils veulent accorder une grande place à la grammaire pour bien préparer leurs élèves à ces évaluations importantes, mais ne veulent pas non plus négliger des contenus essentiels du programme de français. Ainsi, plusieurs enseignantes et enseignants ont mentionné avoir l'impression d'enseigner surtout en vue de préparer les élèves aux examens, alors qu'il devrait s'agir d'un moyen de vérifier les acquis des élèves et non d'un but à l'apprentissage :

Le programme est assez chargé, on veut voir beaucoup de choses et souvent j'ai l'impression qu'on n'enseigne pas vraiment, mais qu'on prépare à des examens. [...] Je trouve cela déplorable, mais je suis la première à le faire, car je veux qu'ils réussissent. C'est déplorable et j'ai un peu honte parfois. (Céline)

Le choix du temps accordé à la grammaire en classe et à la préparation aux examens de fin d'année cause, chez certaines enseignantes et certains enseignants, un sentiment d'incertitude et d'insatisfaction. Ils disent également devoir faire des choix quant aux contenus à enseigner, car le programme de français prévoit l'apprentissage de nombreux savoirs, qui n'est pas toujours compatible avec le temps dont disposent les enseignantes et les enseignants :

Je prends de plus en plus de plaisir à enseigner [la grammaire], mais je trouve que cela prend beaucoup de temps. Je ne suis pas capable de mettre autant de temps que je voudrais pour l'enseigner, pour que ce soit maîtrisé comme je le voudrais. (Mélania)

Le manque de temps est une des grandes difficultés mentionnées par les enseignantes et les enseignants qui se disent insatisfaits de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Ces questionnements sur la place de la grammaire au sein de l'enseignement du français et sur la préparation des élèves aux examens de fin d'année sont très présents dans leurs discours. Par exemple, Céline souligne que le manque de temps nuit à l'amélioration de ses pratiques : « Avec la correction, les réunions, parfois je me sens dépassée et épuisée. Je trouve que c'est un gros obstacle à avoir un enseignement plus efficace. » Les enseignantes et les enseignants disent alors faire des choix selon ces contraintes, sans toutefois être certains du bienfondé de leurs décisions. L'analyse des entrevues montre que la responsabilité de bien préparer leurs élèves aux évaluations est au premier plan de leurs préoccupations et qu'ils hésitent souvent entre la volonté de prendre plus de temps de classe pour pallier les lacunes des élèves en grammaire et celle d'enseigner les contenus selon les indications du programme de français. Certaines enseignantes et certains enseignants disent ressentir une grande pression, car leur enseignement de la grammaire a beaucoup d'incidence sur le futur de leurs élèves :

Le problème, c'est que je vois les difficultés de mes élèves et je trouve que c'est un lourd fardeau posé sur leurs épaules. Ce que je veux dire, c'est que l'échec à l'épreuve de français de cinquième secondaire les empêche d'obtenir leur diplôme. De la même façon, s'ils échouent à l'épreuve de troisième secondaire, ils ne peuvent pas aller chercher un DEP. Le français a un grand poids sur l'avenir de nos élèves. (Lisa)

Toutefois, les remises en question peuvent amener les enseignantes et les enseignants à se renouveler, à s'améliorer et à développer de nouvelles pratiques. Lisa donne un exemple précis pour illustrer l'évolution de ses pratiques au fil de ses années d'enseignement :

J'ai beaucoup évolué comme enseignante [...] Au début de ma carrière, je faisais une liste des règles de la virgule que je demandais aux élèves d'apprendre. Maintenant, je leur montre la phrase à l'aide du modèle de la

phrase de base et je leur montre que lorsqu'ils inversent l'ordre normal, il devrait y avoir une ponctuation supplémentaire.

La majorité des enseignantes et des enseignants interviewés vivent de l'incertitude par rapport aux pratiques d'enseignement de la grammaire. Leurs propos montrent qu'ils peuvent poser un regard critique sur eux-mêmes et qu'ils cherchent à se développer de manière professionnelle.

Par ailleurs, lorsqu'ils mentionnent leurs lacunes, certaines enseignantes et certains enseignants ont parlé du « sentiment de l'imposteur » qu'ils ont vécu au début de leur carrière, car ils avaient l'impression de ne pas être suffisamment compétents pour enseigner tous les contenus en grammaire. Par contre, comme Léa l'explique, l'expérience l'aide à parfaire ses connaissances : « Bref, je vivais vraiment un sentiment d'imposteur en sortant de l'université. Je me comparais à ceux qui avaient fait leur baccalauréat avant moi. Par contre, il n'y a rien de mieux qu'enseigner quelque chose pour l'apprendre. » La plupart des enseignantes et des enseignants font état de cette évolution dans leur carrière, qui les amène à développer de nouvelles pratiques et à maîtriser les contenus grammaticaux à enseigner. Toutes et tous disent s'être développés depuis le début de leur carrière.

Les neuf personnes interviewées ont déclaré que leur formation universitaire ne les avait pas assez outillées en grammaire, et ce, pour différentes raisons. Leur manque de connaissances et de compétence a amené les enseignantes et les enseignants à s'engager dans des démarches de développement professionnel. Pour cinq enseignantes, les formations continues ont été d'une grande aide pour améliorer leurs pratiques d'enseignement de la grammaire, car elles favorisent la remise en question, la découverte et l'apprentissage de nouvelles pratiques :

Je trouve que de suivre des formations est motivant, car à un certain point on a l'impression qu'on ne peut plus rien faire pour s'améliorer ou pour mieux faire comprendre les élèves. Ça amène un petit regain d'inspiration. Ça permet de découvrir de nouvelles idées ou de nouvelles façons de faire.

Personnellement, j'adore ça! Si on pouvait en avoir plus souvent encore, plus régulièrement, ce serait mon souhait. (Mélanie)

Quatre enseignantes ont mentionné avoir changé leurs pratiques à la suite d'une formation. Par exemple, Lisa, Maryse, Céline et Léa ont participé à des formations sur la grammaire rénovée ou concernant des recherches sur la didactique du français, qui ont transformé leurs pratiques. Maryse va même jusqu'à dire que pour elle, cela a été une révélation :

Je pense entre autres à une formation qui m'a vraiment changée. C'était une formation de [Nom de la formatrice] qui portait sur la grammaire stratégique. [...] C'était une formation extraordinaire qui m'a chamboulée, qui m'a ramenée à la base. Enseignons la base! Évitions les exceptions, le par cœur! Cela a transformé ma vie complètement.

Le discours à propos de la remise en question de l'importance accordée aux exceptions contient le mot « révélation » chez Céline comme chez Maryse. Ces deux enseignantes ont suivi la même formation et la façon dont elles en parlent montre qu'elle a eu un grand impact sur elles. D'autres formations ont permis à certaines enseignantes de mieux connaître la grammaire rénovée et de mieux l'utiliser dans leur enseignement. Par exemple, Maryse dit avoir commencé à utiliser les manipulations syntaxiques, le retour aux classes de mots et les productions des élèves comme matériel pour travailler la grammaire grâce à des formations qu'elle a suivies. Léa relève que c'est grâce à une formation qu'elle a compris l'approche socioconstructiviste et qu'elle a commencé à enseigner la grammaire en contexte. L'analyse montre que ces cinq enseignantes perçoivent la formation continue de manière très positive et que certaines de ces formations ont marqué des tournants importants dans leur enseignement de la grammaire. Il est à remarquer qu'aucun des enseignants interviewés n'a dit avoir participé à des activités de formation continue, alors que c'est le cas pour cinq des six enseignantes.

Les discussions avec des collègues constituent aussi un moyen qui a mené à l'amélioration des pratiques de quatre enseignantes et enseignants. Par exemple, Lisa

et Maryse affirment que des discussions avec des collègues leur ont permis d'apporter des changements dans leurs pratiques, et Céline dit avoir essayé la pédagogie inversée grâce à l'exemple de la pratique d'une collègue.

Toutes et tous témoignent d'une volonté d'améliorer leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Ils mentionnent fréquemment être à la recherche de pratiques plus efficaces. Par exemple, Alexandre dit souhaiter enseigner la grammaire de manière plus systématique et élaborer une méthode de correction pertinente. Mélanie voudrait trouver un code de correction plus efficace et souhaite enseigner en alliant davantage théorie et pratique :

J'aimerais être capable d'avoir la théorie et la pratique en constante interaction. J'ai encore l'impression de donner un gros morceau de théorie suivi d'un gros morceau de pratique complètement séparé. [...] J'ai l'impression que cette méthode n'est pas optimale, car je devrais toujours être en train de leur expliquer et qu'ils pratiquent en même temps. J'aimerais trouver une méthode pour que lorsqu'un élève ne comprend pas un exercice, il pourrait pratiquement cliquer sur un bouton pour obtenir une capsule d'aide directement lorsqu'il vit le problème.

Il ressort de l'analyse des transcriptions des entrevues que les enseignantes et les enseignants souhaitent améliorer certains aspects de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. De plus, cinq enseignantes et enseignants croient qu'un enseignement idéal de la grammaire passe par l'amélioration de leurs propres pratiques d'enseignement. Ils veulent s'améliorer et se doter de moyens pour y parvenir, car ils constatent leurs lacunes dans l'enseignement de la grammaire. Ils se questionnent non seulement sur leur compétence, mais aussi sur la pertinence de leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. De plus, ils se questionnent sur la valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire au sein de la société québécoise.

#### **4.2 La réflexion sur la valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire**

L'analyse des transcriptions des entrevues montre que les enseignantes et les enseignants interviewés réfléchissent à la valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire par les élèves, les parents et la société. Cela occupe une grande place dans

leur discours sur l'enseignement de la grammaire. Ils considèrent de manière générale que la valeur sociale accordée à l'apprentissage du français est faible. Cela se traduit par de la résistance de la part des élèves envers l'apprentissage du français et de la grammaire.

#### *4.2.1 La résistance des élèves à l'apprentissage du français et de la grammaire*

Lorsque les enseignantes et les enseignants de français enseignent la grammaire, ils disent se heurter à de la résistance de la part de leurs élèves. Ils disent qu'en plus d'eux-mêmes, leurs collègues constatent aussi que les élèves ne s'engagent pas dans l'apprentissage de la grammaire et qu'ils ne voient pas l'importance de la maîtriser.

Ce que j'entends de mes collègues, c'est qu'ils sont découragés parce qu'ils enseignent quelque chose et que les élèves n'apprennent jamais. Ils n'étudient pas, ils ne travaillent pas. La frustration est là dans les discussions. (Benjamin)

Les enseignantes et les enseignants ont beaucoup parlé des pratiques qu'ils mettent en place afin de surmonter cette difficulté. Il s'agit d'un problème qu'ils disent rencontrer dès les prémices de leur enseignement de la grammaire. Par exemple, Céline dit remarquer cette différence surtout lorsqu'elle compare ses élèves francophones à des élèves allophones qui ont une tout autre attitude par rapport à l'apprentissage de la grammaire :

Si je compare mes élèves au régulier à mes élèves immigrants qui viennent d'arriver, ces derniers ont une attitude et une motivation bien différentes. Ils ont une valeur accordée à l'éducation et à l'apprentissage de la langue qui est beaucoup plus élevée que ce qu'on voit en général.

Benjamin parle de la résistance des élèves en termes de « préjugés » envers l'apprentissage de la grammaire et Maryse dit constater que les élèves ont une conception figée de l'apprentissage de la langue : « Je souhaite également que les élèves arrêtent de penser que le français est si difficile. [...] Oui, c'est ardu, le français. Mais ça se maîtrise et ça se contrôle. Arrêtons de penser que c'est infaisable! »



Les enseignantes et les enseignants avancent plusieurs hypothèses pour expliquer cette résistance. Certains disent qu'il s'agit d'un manque de motivation pour l'apprentissage de la grammaire. Ce manque de motivation serait d'ailleurs la principale difficulté qui nuit à l'apprentissage de la grammaire selon eux. Selon Maryse, le problème de motivation ne provient pas du fait que les élèves détestent faire de la grammaire, mais du fait qu'ils n'en voient pas l'utilité. D'autres disent que les élèves ne saisissent pas l'importance de l'apprentissage du français et de la grammaire. Comme l'illustre Sébastien, même si la grammaire fait partie du programme de français, cette justification n'est pas suffisante pour convaincre les élèves de sa pertinence :

En fait, le danger dans tout, c'est la question que je me posais et que les élèves posaient beaucoup : « Qu'est-ce que ça donne? » La question est toujours là. Si l'élève ne sent pas l'utilité de son apprentissage [...] ça ne donne rien. [...] Quand tes élèves te demandent : « Pourquoi je fais ça? » Tu réponds : « Parce que c'est dans le programme. » Ayoye, parce que c'est dans le programme! L'élève s'en fout du programme!

Le manque de valeur accordée à l'apprentissage de la grammaire constitue un frein à l'engagement des élèves dans la tâche :

Les contenus grammaticaux les plus difficiles à enseigner sont ceux qui ne servent à rien dans la tête du jeune. Alors, pour qu'un élément grammatical soit compris, il faut que l'élève en ait eu besoin ou qu'il en ait besoin. (Sophie)

Pour les enseignantes et les enseignants, la résistance des élèves constitue un obstacle important à l'enseignement de la grammaire. Au fil des entrevues, il est devenu clair que le problème de la résistance des élèves est le reflet de la faible valeur accordée à la maîtrise du français à l'école par les parents et par la société.

#### *4.2.2 La faible valeur sociale attribuée au français et à la grammaire*

Six enseignantes et enseignants trouvent qu'il existe un double discours à propos de l'apprentissage de la grammaire et de la maîtrise de la langue au Québec. Ils ont souligné que dans la classe de français, cet apprentissage est valorisé et essentiel,

mais il semble que ce ne soit pas le cas dans les familles et dans le reste de la société. La faible valeur accordée à la maîtrise du français représente l'obstacle le plus fréquemment mentionné par les enseignantes et les enseignants dans leur enseignement de la grammaire. Ils disent l'observer en de nombreux endroits : au sein de l'institution scolaire, dans le discours et l'attitude des parents et même dans les messages véhiculés par la société sur la maîtrise de la langue.

D'abord, dans le cadre scolaire, bien que la réussite des examens de français soit nécessaire à l'obtention du DES ou du DEP, les enseignantes et les enseignants jugent que les exigences par rapport à la maîtrise du français ne montrent pas la pertinence de réussir un tel apprentissage. En d'autres mots, ils disent non seulement que les évaluations en français sont insuffisantes, mais aussi que l'organisation scolaire ne communique pas aux élèves qu'il est essentiel de maîtriser le français. Par exemple, selon Maryse, les élèves ne s'engagent pas activement dans une démarche d'amélioration de leur compétence en grammaire, car même s'ils perdent tous les points en orthographe et en grammaire, ils obtiennent la note de passage dans leurs productions écrites grâce à leurs idées ou pour des raisons administratives :

Pour revenir au problème des élèves en grammaire, il y a des élèves qui arrivent en quatrième secondaire, qui n'ont jamais passé leur français au secondaire, mais qui débarquent en quatrième secondaire, car chaque année ils ont passé les autres matières. Donc, on les fait passer pour des raisons administratives, comme le fait que les horaires ne fonctionnent pas. Je trouve cela épouvantable. (Céline)

Ces façons de faire envoient à l'élève le message que même s'il ne réussit pas en grammaire, il peut réussir ses études. Pour Benjamin, les exigences ministérielles d'évaluation de la qualité du français écrit en 5<sup>e</sup> secondaire sont trop peu élevées : « Tout au long de l'année, s'il fallait se fier au Ministère, on s'entend qu'on diplômait des illettrés, ce qui est déjà le cas aussi. » Le problème ne serait pas uniquement restreint à la classe de français, mais viendrait aussi du peu d'importance accordée à la maîtrise du français dans les autres cours. Selon Céline, le fait que la langue écrite ne soit évaluée qu'en français, alors qu'elle est utilisée dans les autres

cours, ne communique pas à l'élève le message qu'il doit la maîtriser pour réussir à l'école :

Même à l'école, les fautes comptent juste en français, juste dans la compétence en écriture. Ça finit que ça compte pour environ 15 % du temps lorsqu'ils sont à l'école. Alors, je comprends un élève, même plein de bonne volonté, de mettre ses efforts ailleurs. Si nous-mêmes, comme école, nous n'arrivons pas à démontrer que c'est important, voire essentiel et que ça joue partout, je comprends bien que l'adolescent ne va pas enregistrer ça. Déjà, en partant, ce n'est pas important, alors pourquoi on mettrait plein d'efforts là-dessus?

Ce que souligne Céline est partagé par les autres enseignantes et enseignants interviewés : ils souhaitent que l'importance de la maîtrise de la langue soit marquée par un souci constant à ce sujet dans toutes les matières. L'organisation actuelle, qui ne s'en préoccupe qu'en français, amène les enseignantes et les enseignants de français à avoir l'impression que l'intérêt accordé par l'institution scolaire à la maîtrise du français et les exigences ministérielles trop peu élevées viennent contredire les valeurs qu'ils veulent transmettre à leurs élèves.

Ensuite, selon les enseignantes et les enseignants, la maîtrise du français n'est pas valorisée par les modèles familiaux. La grammaire enseignée est une matière sans intérêt, car ce n'est pas la langue que les élèves entendent et parlent à la maison. Un fossé se crée alors entre la langue utilisée par les élèves à la maison et celle exigée par l'école. Selon Céline, Benjamin et Alexandre, les parents ne sont pas des modèles linguistiques de maîtrise de la langue. Ils ne s'efforcent pas de s'exprimer sans erreur et ne reprennent pas leur enfant lorsqu'il fait des erreurs à l'oral. Ils ne sont pas non plus des modèles de lecteurs. Ces trois enseignants souhaiteraient voir davantage de parents qui lisent des livres devant leurs enfants. Benjamin considère que tout cela renforce le décalage entre l'école et la société :

En fait, le français qu'on enseigne à nos élèves n'est pas le français qu'ils parlent à la maison. Il s'agit d'une deuxième langue qui ressemble beaucoup à celle qu'on leur enseigne, mais qui a des différences. Alors, si on veut blâmer la qualité du français, on va commencer par parler des parents qui ne reprennent pas leur enfant. Les parents « chialent » que leur enfant ne sait

pas écrire, mais combien de fois a-t-on vu ces mêmes parents avec un livre dans les mains? Combien de fois leur enfant les a-t-il vus lire un livre, une revue ou le journal? Vous ne lisez pas chez vous? Et vous vous demandez pourquoi votre enfant a de la difficulté à lire...

Les enseignantes et les enseignants se sentent également découragés de devoir, année après année, aller à l'encontre des conceptions de certains parents : « Lorsque les parents me disent qu'ils n'ont pas compris le français et que donc leur enfant ne comprendra pas, ça me décourage. Arrêtez de dire ça! » (Maryse)

Les modèles linguistiques proposés aux élèves ne s'arrêtent pas à leurs parents, la société joue également un rôle de modèle. Lisa relève que la compétence grammaticale des élèves est le reflet de celle de la population en général. La résistance des élèves à maîtriser le français se retrouve aussi dans la population : « En fait, il s'agit des préjugés de la société en général, car il est plus ou moins valorisé de bien s'exprimer. » (Benjamin) Ces enseignantes et cet enseignant font valoir qu'au sein de la famille ou avec les pairs, le fait de s'exprimer sans erreur n'est pas valorisé. En ce qui concerne l'expression d'une langue exempte d'erreurs dans les modèles proposés par la société, Benjamin déplore également le manque d'importance accordée à la maîtrise de la langue française dans les médias :

Donc, lorsqu'on parle de difficultés en grammaire, mesurons l'ampleur du décalage entre ce qui est entendu et ce qui est retranscrit. C'est aussi vrai pour les médias, pour la télévision, etc. Une langue, c'est la propriété d'une société et si on décide en tant que société de ne pas entretenir notre langue, de ne pas lui accorder d'importance, bien nous allons avoir des jeunes qui parlent et qui écrivent comme ce qu'on voit actuellement. [...] Ce que je veux dire, c'est qu'il y a un certain laxisme qui est audible, surtout audible. (Benjamin)

Céline juge que le manque de valorisation sociale et scolaire de la maîtrise du français et de la grammaire limite l'engagement des élèves dans l'apprentissage du français et de la grammaire :

Du côté de la valeur accordée, on parle à plein d'adultes qui disent que ce n'est pas si grave d'écrire sans fautes. Il y a des erreurs sur les panneaux publicitaires, des erreurs à la télé, des erreurs de syntaxe épouvantables

faites par des journalistes pourtant reconnus et on accepte et on laisse passer ça. Malgré tout, on voudrait que l'élève trouve ça important.

Alors, l'enseignement de la grammaire apparaît un peu absurde aux enseignantes et aux enseignants. Ils ne savent plus toujours comment justifier le bienfondé de cet apprentissage et ils ont l'impression d'être parmi les seuls pour qui la maîtrise de la langue est importante. Les enseignantes et les enseignants sentent que la responsabilité de prouver la pertinence de l'apprentissage de la grammaire leur incombe, alors qu'ils souhaiteraient que cette responsabilité soit partagée par tous. De plus, au Québec, ce problème est confronté à la présence de l'anglais et au désir des jeunes de le parler. Dans une province qui a une seule langue officielle, la valeur accordée à l'apprentissage du français n'est pas la même que pour l'anglais, selon Benjamin. Il souhaiterait qu'on redonne ses lettres de noblesse à l'apprentissage du français :

Lorsqu'on demande aux élèves s'ils veulent s'améliorer en anglais, ils répondent : « oui » avec enthousiasme. En français, ils disent « oui », mais je ne pense pas qu'ils mettraient beaucoup d'efforts pour le faire. Je pense qu'il faut changer leur façon de voir le français. Ce n'est pas une langue de fond de village, mais une grande langue internationale. Il y a des gens qui sont prêts à payer très cher pour faire l'apprentissage du français et c'est une chance que les élèves ont.

En somme, le manque de valorisation de la maîtrise du français complique la tâche des enseignantes et des enseignants. Dans leur classe, cet apprentissage est présenté comme essentiel, mais le discours scolaire, parental et social ne semble pas aller en ce sens. Le français et la grammaire apparaissent aux élèves comme quelque chose d'éloigné et ils n'en voient pas l'utilité. Les enseignantes et les enseignants ont alors parfois le sentiment d'être un peu comme Don Quichotte, c'est-à-dire d'être les seuls à se battre pour une cause qui, aux yeux de la plupart, reste imaginaire.

## **CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans le cinquième chapitre, nous revenons sur les résultats présentés dans le but de faire ressortir les éléments de l'analyse qui nous ont permis d'atteindre l'objectif de recherche. Nous effectuons un retour sur l'objectif de recherche et nous présentons les limites de notre recherche.

### **1. LE RETOUR SUR LES RÉSULTATS**

Dans cette section, nous discutons les résultats obtenus dans le cadre de la collecte des données pour atteindre l'objectif de recherche qui est de décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Pour ce faire, nous analysons, d'une part, les difficultés des enseignantes et des enseignants dans l'enseignement de la grammaire et, d'autre part, les pratiques d'enseignement déclarées de la grammaire comparativement aux pratiques recensées dans d'autres recherches.

#### **1.1 Les difficultés d'enseigner la grammaire**

Ce qui se dégage des résultats de la recherche nous permet de souligner que la majorité des enseignantes et des enseignants rencontrent des difficultés dans l'enseignement de la grammaire bien qu'ils se disent passionnés par l'enseignement du français. Seulement trois des neuf participants à la recherche n'éprouvent aucune difficulté par rapport à l'enseignement de la grammaire, partie du programme de français dans laquelle ils se sentent à l'aise. Par exemple, lorsque Sophie, Mélanie et Benjamin expliquent les notions grammaticales qu'ils enseignent, ils nomment les constituants de la phrase, les classes de mots, les groupes syntaxiques et leurs expansions, les fonctions syntaxiques. Ils utilisent le métalangage grammatical de la grammaire rénovée de manière adéquate et en parlent sans montrer d'hésitation.

Je vois les classes de mots, ensuite la phrase de base et à l'aide de cela je vois les groupes de mots et j'enchaîne avec les fonctions grammaticales. En première secondaire, on s'attarde moins sur le groupe verbe infinitif et sur le groupe verbe participial, mais j'en parle quand même, car [les

élèves] les utilisent beaucoup. Les fonctions ne sont pas maîtrisées au terme de la première secondaire, ils commencent à voir le complément direct et le complément indirect pour l'accord du participe passé. Je glisse également un mot sur le rôle du modificateur, de l'attribut, mais mon objectif, ce n'est pas que ce soit maîtrisé, mais plutôt qu'ils soient habitués à ce vocabulaire. (Mélanie)

La manière dont ces enseignantes et cet enseignant parlent de la grammaire suggère qu'ils en ont une conception claire. Toutefois, nous avons choisi de concentrer cette partie de la discussion sur les difficultés vécues par la majorité des enseignantes et des enseignants interviewés. Certaines difficultés viennent de leur conception de la grammaire alors que d'autres sont reliées à l'enseignement de la grammaire.

### *1.1.1 Les difficultés liées à la conception de la grammaire*

Les enseignantes et les enseignants semblent avoir une conception assez floue de la grammaire. Cela se manifeste, entre autres, dans leur façon de définir la grammaire, d'en nommer les contenus et de décrire leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Nous pouvons également relever que la distinction entre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée n'est pas claire pour certaines enseignantes et pour certains enseignants et que leur discours à ce sujet ne l'est pas non plus.

Lors des entrevues, les enseignantes et les enseignants devaient donner leur propre définition de la grammaire. Comme le montrent les résultats, tous l'ont définie en fonction de son utilité pour les élèves, mais aucun n'a parlé de ses différentes composantes, c'est-à-dire la grammaire du texte et la grammaire de la phrase. Les enseignantes et les enseignants ne sont pas certains de connaître les composantes de la grammaire. Ils se questionnent à savoir si, par exemple, la syntaxe et la ponctuation font partie de la grammaire. Lisa soulève un tel questionnement :

Je ne sais pas si c'est inclus dans la grammaire, mais j'aime leur montrer l'importance de la ponctuation pour le sens d'une phrase. [...] Je ne sais pas si la virgule et la structure de phrase sont dans la grammaire.

Il est à noter que Lisa n'utilise pas le terme « syntaxe » bien qu'elle réfère à la structure de la phrase. Cela illustre ce qui a été observé chez la majorité des enseignantes et des enseignants : l'utilisation de termes généraux pour nommer différents contenus grammaticaux. Par exemple, Céline donne une définition de la grammaire qui correspond à l'orthographe grammaticale et à la syntaxe, mais sans utiliser ces termes: « Ce sont des méthodes d'organisation de la langue, les règles qui régissent la langue : tel type de mot va s'accorder avec tel autre et il faut les organiser de telle façon dans une phrase. » Il est possible que le manque de précision dans les termes utilisés par les enseignantes et les enseignants soit le reflet du manque de précision de leur conception de la grammaire. Ces termes imprécis peuvent indiquer qu'ils ne maîtrisent pas le métalangage grammatical ou qu'ils n'ont pas une conception claire de la grammaire et de ses composantes.

Les résultats révèlent aussi des ambiguïtés dans leur discours par rapport à certains contenus grammaticaux et par rapport à la grammaire dans son ensemble et certaines de ces composantes. Les enseignantes et les enseignants ont beaucoup parlé des exceptions pour dire ce qu'ils aimaient le moins de la grammaire. Leur discours à ce sujet suggère qu'ils confondent le code orthographique, qui fait partie de la grammaire de la phrase, et la grammaire dans son ensemble. Par exemple, lorsque Lisa explique les contenus grammaticaux qu'elle enseigne durant l'année, elle ne fait référence qu'à l'orthographe grammaticale, sans parler de la ponctuation, de la syntaxe ou de la grammaire du texte :

Nous allons revenir sur les verbes et j'essaie de leur montrer les régularités [...] Je m'attarde à leur montrer les différents temps et leurs caractéristiques. Je leur enseigne également les terminaisons. Je travaille beaucoup sur les verbes. Je vais travailler sur les notions avec lesquelles ils font des erreurs comme le tout, le chaque, les accords avec les adjectifs, les participes passés avec être, seuls, tout ce qu'ils utilisent souvent.

Ce propos montre que l'enseignante confond peut-être la partie et le tout, c'est-à-dire l'orthographe grammaticale et la grammaire. Certaines enseignantes et certains enseignants ont d'ailleurs mentionné qu'avec le recul, ils se rendaient compte que



leur conception de la grammaire au début de leur carrière était vague. Par exemple, Mélanie explique qu'avec l'expérience, elle a pu mieux comprendre la grammaire :

J'ai fini par me rendre compte que c'était plus logique d'enseigner la phrase avant les groupes de mots. J'ai déjà tout mêlé : les fonctions et les groupes de mots. Probablement que ce n'était pas clair pour moi non plus, la différence entre les deux.

Il semble que la conception de la grammaire des enseignantes et des enseignants soit imprécise en début de carrière, mais qu'elle tende à se clarifier avec l'expérience. Cela rejoint les conclusions de la recherche d'Élalouf (2014) qui s'est penchée sur l'enseignement de la phrase de base et des manipulations syntaxiques. Elle conclut que ce sont les enseignantes et les enseignants avec plusieurs années d'expérience qui enseignent la phrase de base et que seulement les plus expérimentés font des liens avec les manipulations syntaxiques. Nous relevons également que l'expérience a permis à plusieurs enseignantes de se familiariser avec la grammaire rénovée et que les formations continues les ont grandement aidées à mieux comprendre la grammaire rénovée et l'approche socioconstructiviste. Leur compréhension de la grammaire s'est développée avec le temps. Maryse explique qu'une formation continue lui a fait comprendre qu'en grammaire rénovée, l'accent est mis sur les régularités de la langue :

Je pense entre autres à une formation qui m'a vraiment changée. C'était une formation de [Nom de la formatrice] qui portait sur la grammaire stratégique. [...] C'était une formation extraordinaire qui m'a chamboulée, qui m'a ramenée à la base. [...] Globalement, ma philosophie par rapport à la grammaire a changé avec cette formation-là.

Céline a aussi indiqué qu'elle avait changé ses pratiques à la suite de la même formation pour délaisser les exceptions et revenir aux régularités de la langue. Ce discours suggère non seulement qu'elles ont effectué une transition de la grammaire traditionnelle vers la grammaire rénovée, mais aussi que l'expérience et les formations leur ont permis de réaliser que la grammaire ne se limite pas à l'orthographe grammaticale et qu'elle vise plutôt à décrire la langue comme un système.

Cependant, quand Céline parle des contenus qu'elle enseigne et des pratiques d'enseignement qu'elle met en place, on relève qu'elle enseigne davantage selon la conception de la grammaire traditionnelle. Cela rejoint les conclusions de l'enquête ÉLEF (Lord, 2012) et de Schneuwly et Dolz (2009) à l'effet que les enseignantes et les enseignants interrogés disent enseigner selon la grammaire renouvelée, mais privilégient plutôt les méthodes d'enseignement de la grammaire traditionnelle dans les faits. On peut supposer que la conception de la grammaire renouvelée de Céline est imprécise, ce qui l'amène à penser qu'elle enseigne selon les orientations de la grammaire renouvelée bien qu'elle continue d'enseigner de manière traditionnelle. On peut aussi penser qu'au contraire de Maryse, sa prise de conscience sur la grammaire renouvelée est plus récente et qu'elle n'a pas encore adapté ses pratiques en ce sens.

Nous avons relevé que la majorité des enseignantes et des enseignants dit mettre en place des pratiques d'enseignement de la grammaire renouvelée. Par contre, l'analyse montre que plusieurs enseignantes et enseignants ne la conçoivent pas clairement, même s'ils disent la connaître et enseigner en fonction de ses orientations. Par exemple, Lisa dit être totalement en accord avec les pratiques et les contenus grammaticaux de la grammaire renouvelée. Pourtant, lorsqu'elle décrit les contenus qu'elle enseigne durant l'année, elle parle en même temps de sa volonté de montrer les régularités de la langue et de son enseignement des homophones. Cela suggère que sa conception de la grammaire est à cheval entre une conception de la grammaire renouvelée et une de la grammaire traditionnelle :

Nous allons revenir sur les verbes et j'essaie de leur montrer les régularités.  
[...] Je trouve que les homophones « se/ce » sont également importants.  
[...] L'homophone « a » n'est pas une grande source d'erreur. Par contre, ils ont beaucoup de difficulté avec l'homophone « on », car pour eux le « ont » est pluriel.

Lord (2012) avait aussi relevé, dans l'enquête ÉLEF, que les enseignantes et les enseignants affirmaient connaître et enseigner la grammaire renouvelée, mais que leurs réponses aux questionnaires et l'analyse de séquences vidéos venaient contredire ces affirmations. Dans notre recherche, la majorité des enseignantes et des enseignants a

spontanément nommé les pratiques d'enseignement de la grammaire les plus courantes correspondant à la grammaire rénovée, sans nécessairement utiliser le métalangage de la grammaire rénovée pour le faire. Par exemple, lorsque Léa décrit ce qu'elle enseigne en grammaire, elle fait référence aux groupes syntaxiques et aux fonctions syntaxiques, sans toutefois utiliser ce métalangage :

En deuxième secondaire, j'enseigne la phrase. Avec [Nom d'une formatrice], on a parlé beaucoup de la phrase, du sens qu'elle a, de pourquoi elle est syntaxique ou pas, de l'adjectif, du groupe du verbe. Je vais parler également du complément de phrase et voir rapidement la préposition.

Dans cet exemple, on peut remarquer que Léa parle des groupes syntaxiques (le groupe du verbe), des fonctions syntaxiques (le complément de phrase) et des classes de mots (l'adjectif et la préposition). Comme elle ne fait pas la distinction entre ces différents contenus, cela peut signifier qu'à ses yeux, il n'existe pas de hiérarchie entre eux. Dans l'enquête ÉLEF, Lord (2012) a tiré des conclusions semblables : les enseignantes et les enseignants ne démontrent pas une maîtrise de la grammaire rénovée, peut-être parce qu'ils la connaissent mal :

Par ailleurs, il faut se demander quelle signification ces enseignants donnent à l'expression « enseigner la nouvelle grammaire »? Connaissent-ils ses caractéristiques (renouveau des contenus et démarches)? N'y voient-ils qu'un simple changement terminologique? (p. 152)

Les résultats de notre étude vont dans le même sens : certaines enseignantes et certains enseignants ont dit qu'ils n'avaient pas l'impression de bien connaître la grammaire rénovée. Par exemple, même en ayant participé à des formations, Maryse avoue que la grammaire rénovée demeure un concept flou :

En fait, je crois que je n'ai jamais eu l'impression de maîtriser parfaitement la nouvelle grammaire pour être à l'aise, pour bien l'enseigner. Il aurait peut-être fallu qu'on ait encore plus de formations là-dessus. Mais, en même temps, nous avions des questions qui embêtaient même nos formateurs. Finalement, tout était un peu flou et nous avons quitté ces formations en essayant de faire du mieux que nous pouvions.

Il est possible que certaines enseignantes et certains enseignants ne fassent pas de liens entre leurs pratiques d'enseignement et les orientations de la grammaire traditionnelle ou de la grammaire rénovée. Selon le discours des neuf enseignantes et enseignants interviewés, cinq semblent enseigner selon des pratiques qui s'apparentent plus à la grammaire rénovée qu'à la grammaire traditionnelle. Les pratiques déclarées des quatre autres reflètent plutôt un mélange des deux. Cela montre encore une fois que la conception de la grammaire des enseignantes et des enseignants reste floue. Ces résultats ressemblent à ceux de Tambourgi (2008) qui a relevé dans son mémoire que l'enseignant observé manifestait une conception de la grammaire plutôt mixte :

Par contre, on constate que certaines notions de la grammaire nouvelle ne sont pas maîtrisées par l'enseignant. Il fait des erreurs d'analyse. Par exemple, dans la P Je vais à l'école, le groupe à l'école est pour lui un complément de P qu'il dit effaçable et déplaçable alors qu'il s'agit d'un complément indirect du verbe aller. Selon la grammaire traditionnelle, sa réponse est cohérente, ce qui nous fait dire que Sébastien est encore très marqué par le paradigme de la grammaire ancienne. (p.66)

D'autres résultats de notre recherche vont dans ce sens. En plus de mettre en relief la conception floue de la grammaire, nous avons aussi relevé des erreurs ou des contresens dans le discours des enseignantes et des enseignants. Certaines et certains n'utilisent pas toujours le métalangage grammatical à bon escient pour parler des différentes notions grammaticales. Par exemple, Léa ne donne pas un exemple d'enseignement contextualisé dans son explication sur l'adverbe, même si elle affirme le faire :

J'essaie aussi d'enseigner la grammaire en contexte. Par exemple, lorsque j'enseigne l'adverbe, je n'enseigne pas quelle est sa fonction, mais je vais expliquer à mes élèves qu'il est intéressant pour donner son point de vue.

Le fait d'expliquer à quoi sert la classe de mot étudiée dans un texte ne constitue pas de l'enseignement en contexte ou contextualisé. Rappelons que contextualiser un apprentissage signifie plutôt que la notion est intégrée à une situation d'écriture, par exemple, avec un destinataire et un but à l'activité d'écriture (Valiquette, 2008). Dans

son mémoire, Tambourgi (2008) a fait des observations similaires. Elle a relevé que l'enseignant observé faisait des erreurs grammaticales lors de son enseignement des subordonnées :

Ensuite, il a fait distinguer aux élèves qu'il y a deux types de subordonnées : la relative et la complétive. La relative dépendrait du nom et la complétive dépendrait du verbe. Sébastien a ajouté faussement que « si la subordonnée n'est pas relative, elle est complétive » (annexe H, p. 127). De plus, il a fait une erreur d'analyse en disant que la circonstancielle s'insère dans la complétive et qu'elle complète le verbe elle aussi. (*Ibid.*, p. 75)

Dans sa thèse, Lord (2012) a également souligné que la compétence grammaticale des enseignantes et des enseignants qu'elle a observés était chancelante :

Les objets enseignés ne sont pas toujours conformes aux savoirs institutionnalisés. En effet, nous avons répertorié des erreurs, des approximations, des contresens et des non-dits dans le discours de trois enseignants sur quatre. Ceci est patent dans le domaine de la ponctuation, en particulier autour des règles d'usage de la virgule et en partie dans celui de la syntaxe. (p. 241)

Il en est de même pour la conception de la grammaire des enseignantes et des enseignants qui ont participé à notre étude : elle n'est pas nécessairement précise ou claire. D'ailleurs, à propos des formations qu'ils auraient aimé recevoir, Lord (*Ibid.*) rapporte que la forte majorité des enseignantes et des enseignants de son échantillon (N : 801) a répondu juger *utile* ou *très utile* de recevoir des formations au sujet de la grammaire. Elle en conclut alors que ces enseignantes et ces enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour l'enseigner. Nos résultats qui font état d'un manque de connaissances à propos de la grammaire chez les enseignantes et les enseignants interviewés rejoignent ceux de Lord.

### *1.1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la grammaire*

Les résultats obtenus ont permis de relever plusieurs difficultés dans l'enseignement de la grammaire. Nous discutons les six difficultés nommées par le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants : le trop grand nombre d'élèves

par classe et l'hétérogénéité des groupes d'élèves; le peu d'engagement des élèves dans l'apprentissage de la grammaire; la récurrence des erreurs des élèves; le manque de temps; le manque de transfert des apprentissages; la difficulté d'enseigner la syntaxe.

*Le trop grand nombre d'élèves par classe et l'hétérogénéité des groupes d'élèves.* Sept enseignantes et enseignants sur les neuf interviewés affirment que la taille de leurs groupes d'élèves et leur hétérogénéité représentent une grande difficulté lorsqu'ils enseignent la grammaire. Quatre d'entre eux identifient ce problème comme étant la plus grande difficulté de leur enseignement de la grammaire. Tous considèrent qu'il s'agit d'une contrainte majeure à la réalisation de leur enseignement idéal de la grammaire. De plus, comme de nombreux élèves ont des compétences grammaticales très variables au sein d'un même groupe, l'enseignement de la grammaire est compliqué : « Je n'ai aucun problème à enseigner à des élèves en difficulté, comme je n'ai aucun problème à enseigner à des élèves forts ou moyens. Le défi, c'est vraiment que tout ce monde-là soit dans la même classe. » (Sophie)

Une enseignante considère que le fait d'avoir trop d'élèves dans un groupe peut nuire à la réalisation des apprentissages, puisqu'elle ne sera pas en mesure de tout corriger, d'offrir une rétroaction à chaque élève et de faire un suivi avec chacun :

Cet apprentissage [de la langue] ne se fait pas en un cours, il faut revenir et faire un suivi. À ce moment-là, c'est sûr que le nombre d'élèves entre en jeu, car il faut faire un suivi. Je ne peux pas en demander plus aux élèves que ce que je peux contrôler. Même si je leur demande d'écrire une justification, si je ne prends pas le temps de les lire, ils ne le feront pas. (Léa)

Le trop grand nombre d'élèves dans les classes a aussi été décrié par les enseignantes et les enseignants qui ont répondu à l'enquête ÉLEF. Dans une entrevue à ce propos, Chartrand (2009) mentionne que le grand nombre d'élèves par groupe posait problème pour la très forte majorité des 801 enseignantes et enseignants sondés :

Une des raisons expliquant le peu d'engouement pour la rédaction de textes pourrait être le trop grand nombre d'élèves par classe, ce qui fait augmenter le travail de correction. Quand on demande aux profs ce qui permettrait d'améliorer l'enseignement du français, 99 % répondent qu'il faudrait diminuer la taille des groupes. « Le nombre d'élèves, c'est le nerf de la guerre, juge M<sup>me</sup> Chartrand. Enseigner à 32 ou 35 élèves au secondaire, c'est beaucoup trop. Ça n'a pas de bon sens. » (s.p.)

Comme elle le souligne, des choix pédagogiques comme le nombre de textes à écrire par année pourraient être influencés par le nombre d'élèves par classe en raison du temps de correction que cela requiert.

*Le peu d'engagement des élèves dans l'apprentissage de la grammaire.* Six enseignantes et enseignants ont nommé le peu d'engagement des élèves dans l'apprentissage de la grammaire comme étant l'une des grandes difficultés de leur enseignement de la grammaire. Constatant que les élèves ne semblent pas voir l'utilité d'apprendre et de maîtriser la grammaire, ces enseignantes et ces enseignants disent que cela entraîne un manque de motivation et un manque d'engagement dans l'apprentissage de la grammaire. Pour Léa, il s'agit d'ailleurs de la principale difficulté qu'elle rencontre :

Je crois que le principal obstacle est d'avoir des jeunes qui sont démotivés par le français [...] Les élèves sont dans l'ici et maintenant, et apprendre une langue demande de l'engagement. Il faut donc d'abord que l'élève soit motivé à s'améliorer et qu'il mette des efforts.

Les enseignantes et les enseignants s'interrogent aussi sur la motivation des élèves à l'égard de l'apprentissage de la grammaire quand ils observent leur manque de rigueur dans les productions écrites :

Il ne faut pas se cacher que les élèves qui sont rendus en cinquième secondaire font les mêmes erreurs que les élèves de première secondaire dans l'accord du groupe du verbe, du groupe du nom. [...] Ce n'est pas un manque de connaissances, c'est plutôt un manque de rigueur dans leur correction. (Sophie)

Les résultats de l'enquête ÉLEF relèvent aussi que les enseignantes et les enseignants considèrent que le manque de motivation des élèves constitue l'un des aspects qui posent problème dans l'enseignement de la grammaire.

[Les enseignantes et les enseignants] jugent négativement les conditions pédagogiques relatives à leur tâche de travail – particulièrement pour les enseignants les plus expérimentés – et à leur groupe classe : la motivation des élèves, l'hétérogénéité du groupe classe, la préparation antérieure des élèves et le nombre d'élèves nuisent à l'enseignement selon les enseignants sondés. (Chartrand et Lord, 2009, p.23)

Selon nos résultats, le manque de motivation par rapport à la maîtrise de la grammaire expliquerait en partie la difficulté suivante qui a été identifiée : la récurrence des erreurs de base dans les productions écrites des élèves.

*La récurrence des erreurs des élèves.* Le problème de la récurrence des erreurs est présent tout au long du secondaire. Cinq enseignantes et enseignants ont souligné qu'ils ont l'impression de devoir enseigner les mêmes règles d'année en année, car leurs élèves ne les maîtrisent pas. Maryse fait le lien entre la récurrence des erreurs des élèves et un manque d'attention :

Par contre, par rapport à la grammaire, ça reste très problématique. [Les élèves] ne sont pas compétents. Ce qui est problématique, c'est surtout de l'inattention. J'attribue leurs erreurs à l'inattention, car la majorité des erreurs que je corrige sont encore des erreurs de niveau primaire ou de niveau début secondaire.

Ces résultats qui rapportent la récurrence des erreurs des élèves en grammaire sont cohérents avec ceux d'autres études sur ce sujet. Depuis plus de 25 ans, au Québec, de nombreux écrits ont documenté les lacunes persistantes des élèves en grammaire (Bureau, 1985; Gouvernement du Québec, 1986; CSÉ, 1987; Larose et *al.*, 2001; Gouvernement du Québec, 2007). De la même manière, l'enquête ÉLEF a permis de relever que les enseignantes et les enseignants trouvent que l'acquisition des règles grammaticales est lacunaire chez les élèves tout au long du secondaire : « Près de la moitié des enseignants jugent insuffisantes les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire. » (Chartrand et Lord, 2010b, p. 23) Comme nous



l'avons souligné précédemment, les enseignantes et les enseignants disent répéter l'enseignement des mêmes notions en grammaire d'année en année afin de pallier les lacunes des élèves, mais s'étonnent et se désolent que la progression des apprentissages en grammaire ne soit pas suivie. En voulant aider leurs élèves, ils choisissent parfois de ne pas suivre le programme de français et contribueraient alors par le fait même au problème qu'ils constatent. Cela nous amène à nous questionner, à la manière de Chartrand (2011) et de Lord (2012), sur le problème de l'efficacité de l'enseignement de la grammaire offert dans les classes.

*Le manque de temps.* Cinq enseignantes et enseignants sur les neuf interviewés ont identifié le manque de temps comme une autre des difficultés principales dans leur enseignement de la grammaire. Ce manque de temps se manifeste de deux manières. D'une part, les enseignantes et les enseignants ont l'impression de manquer de temps d'enseignement pour couvrir tous les contenus de manière suffisante. Selon les résultats obtenus, le manque de temps d'enseignement provient du grand nombre de contenus à enseigner dans le programme de français. Les enseignantes et les enseignants disent avoir l'impression de devoir enseigner trop rapidement les notions afin d'avoir le temps de tout voir avec les élèves au détriment de leur compréhension. Le manque de temps entraîne un sentiment d'urgence chez les enseignantes et les enseignants : « [La plus grande difficulté est] le temps [...]. Je trouve que je manque constamment de temps pour tout dans mon enseignement. » (Mélanie) Le manque de temps oblige les enseignantes et les enseignants à faire des choix entre certains contenus grammaticaux, ce qu'ils déplorent :

Par exemple, le texte argumentatif est un contenu tellement lourd à enseigner que finalement, on passe plus de temps à enseigner la structure du texte argumentatif qu'à faire de la grammaire, alors que ce dont l'élève a besoin dans la vie, s'il est mécanicien ou avocat, c'est de savoir écrire. (Maryse)

D'autre part, ils disent aussi avoir l'impression de manquer de temps pour tout faire : corriger les travaux des élèves, développer de nouvelles pratiques ou de nouvelles activités d'apprentissage et s'engager dans une démarche de formation

continue. Ils mentionnent qu'ils doivent parfois réduire la quantité de productions écrites demandées aux élèves, car ils n'ont pas le temps de tout revoir et de tout corriger.

Personnellement, j'ai mes limites et, dans un monde idéal, j'aurais eu le temps de tout planifier et plusieurs plans B, ce qui n'est pas toujours le cas [...]. On veut porter un regard plus objectif sur notre pratique, on veut essayer des choses. Il y a beaucoup d'enseignants qui sont très traditionnels, mais tout le monde a envie parfois d'essayer de nouvelles choses. Nous n'avons pas le temps, donc il faut choisir où nous allons mettre notre énergie avec la correction, les réunions... (Céline)

Ces résultats sont semblables à ceux obtenus par Chartrand et Lord (2009) dans l'enquête ÉLEF : « Insatisfaits de leur tâche, les enseignants souhaiteraient la réorganiser afin de pouvoir donner et corriger plus de travaux (88 %). » (p. 24) Selon nos enseignantes et nos enseignants, s'ils pouvaient régler la difficulté du manque de temps, leur enseignement de la grammaire serait grandement amélioré.

*Le manque de transfert des apprentissages.* Cinq enseignantes et enseignants ont aussi mentionné qu'ils observaient un problème de transfert des apprentissages en grammaire chez leurs élèves. Cela signifie que les apprentissages grammaticaux faits ne sont pas réinvestis dans les productions écrites des élèves :

Il est tout de même particulier de voir qu'un bon nombre [d'élèves] connaissent plutôt bien les notions grammaticales de base, mais qu'ils ne parviennent pas à les utiliser efficacement en situation d'écriture.  
(Léa)

Ces enseignantes et ces enseignants mentionnent se sentir démunis devant le manque de transfert des apprentissages. Malgré diverses tentatives, ils constatent toujours ce problème chez leurs élèves si bien qu'ils ont d'ailleurs l'impression que leur enseignement de la grammaire ne donne pas de résultat. Selon Maryse, ce problème de transfert pourrait provenir des différences entre le contexte d'acquisition de la notion grammaticale (des exercices) et le contexte d'application (la situation d'écriture) :

C'est aussi une des difficultés de la grammaire, les élèves voient des notions closes et n'arrivent pas à faire des liens. Par exemple, lorsqu'ils font des participes passés dans un exercice de grammaire, ils sont très bons. Ensuite, ils doivent écrire un texte, mais ne voient plus le participe passé parce qu'il est séparé par des mots écrans.

Il n'est pas surprenant que les enseignantes et les enseignants interviewés aient identifié le transfert des apprentissages comme l'une des difficultés de la grammaire. Il s'agit en fait d'un constat posé depuis longtemps :

Même si nous initions nos élèves aux règles de grammaire, nous constatons souvent qu'elles ne sont pas réinvesties dans des situations d'écriture. Le transfert des connaissances s'avère difficile. (Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997, p. 51)

Plus récemment, Fisher et Nadeau (2006) ont souligné qu'il s'agit d'un problème majeur de l'enseignement de la grammaire :

Les enseignants sont nombreux à se préoccuper du transfert des apprentissages, ou plus exactement à s'alarmer du peu de transfert qu'ils constatent chez leurs élèves, surtout en grammaire. (p. 120)

Le renouveau grammatical vise d'ailleurs à favoriser le transfert des apprentissages chez les élèves par l'enseignement contextualisé de la grammaire, où les contextes d'apprentissage et d'application se ressemblent :

Pour qu'il y ait transfert des apprentissages de grammaire en production de texte, l'élève doit pouvoir reconnaître des ressemblances entre la situation d'apprentissage et la situation d'écriture dans laquelle il se trouve. Il faut donc s'efforcer de diminuer l'écart entre les activités d'observation, les exercices et les textes de l'élève en plaçant ce dernier devant des tâches plus complexes dès la phase d'apprentissage. Par exemple, l'observation des notions grammaticales peut se faire dans des phrases complètes, assez longues, de structures variées, et même, le plus souvent possible, dans des textes. (Fisher et Nadeau, 2009, p.12)

Pourtant, selon les résultats de notre étude, plusieurs enseignantes et enseignants disent enseigner de manière contextualisée. En théorie, cette pratique permet de faciliter le transfert des apprentissages. Nous nous

questionnons alors à savoir si les enseignantes et les enseignants ont pu nommer cette pratique, mais se tromper sur sa signification<sup>20</sup>.

*La difficulté d'enseigner la syntaxe.* Quatre enseignantes ont enfin souligné la difficulté d'enseigner la syntaxe dans leur enseignement de la grammaire. Deux d'entre elles relèvent qu'il s'agit d'une difficulté de nature plus personnelle : elles ont de la difficulté à bien expliquer les règles de la syntaxe et ne se sentent pas suffisamment compétentes. Par exemple, Céline avoue que certaines règles de la syntaxe lui posent problème :

Je trouve que, dans la syntaxe, il y a beaucoup de choses [difficiles à expliquer]. Un autre exemple serait la position des adjectifs dans la phrase. Je sais qu'il y a une règle pour ça, mais je ne la retiens pas. Pourquoi certains adjectifs sont avant le nom et d'autres après?

Pour sa part, Léa explique qu'elle n'arrive pas à expliquer aux élèves la raison de leurs erreurs de syntaxe :

[Le plus difficile à enseigner] pour moi, ce serait la syntaxe. Cela fait 15 ans que c'est mon défi. J'ai beau avoir enseigné la phrase, avoir fait des observations sur des phrases, avoir fait échanger les élèves, avoir fait des débats, lorsque je reviens sur la syntaxe avec un élève, je ne me sens pas compétente ni convaincante pour lui dire pourquoi sa phrase est incorrecte.

L'autre argument avancé est la complexité de l'enseignement de la syntaxe. Il s'agit d'un apprentissage qui, selon les enseignantes, pose problème pour bon nombre d'élèves :

Souvent, ce que je trouve le plus dur à travailler avec eux, c'est la syntaxe. C'est difficile de travailler la structure de phrases, de leur faire comprendre pourquoi une phrase n'est pas correcte. Donc, lorsqu'ils ont des problèmes de syntaxe, je trouve cela plus difficile, car je me sens moins outillée et moins formée. (Léa)

Maryse souligne que la complexité de la syntaxe fait que les élèves se sentent dépassés et perdent leur intérêt lors de son enseignement : « La syntaxe est très

---

<sup>20</sup> Il est à noter que la question des pratiques fait l'objet de la section 1.2.

difficile à enseigner en grand groupe [...] Je n'ai pas encore trouvé comment enseigner cette matière en grand groupe, car on perd l'intérêt des élèves parce que c'est trop complexe. »

En somme, les principales difficultés que nous avons dégagées chez les enseignantes et les enseignants interviewés dans notre étude sont semblables à celles de l'enquête ÉLEF, c'est-à-dire l'enquête la plus récente qui a dressé un portrait des perceptions des enseignantes et des enseignants de français au Québec sur leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Cinq des six difficultés les plus importantes qui ressortent de nos résultats se retrouvent dans la documentation scientifique sur le sujet : le manque de motivation des élèves; le nombre élevé d'élèves et les groupes hétérogènes; la récurrence des erreurs en grammaire; le manque de temps; le manque de transfert des apprentissages. Seule la difficulté d'enseigner la syntaxe n'a pu être reliée aux résultats d'autres recherches faites au Québec ou en Europe. En Europe, les recherches disponibles documentent surtout les pratiques d'enseignement de la grammaire mises en place par les enseignantes et les enseignants. Au Québec, les études disponibles portent surtout sur les difficultés de l'enseignement de la grammaire, car elles visent à documenter et à résoudre le problème des lacunes grammaticales des élèves. En conséquence, les aspects de l'enseignement de la grammaire qui ne posent pas de difficultés aux enseignantes et aux enseignants sont peu documentés.

## **1.2 Les pratiques d'enseignement de la grammaire**

Sur les six pratiques d'enseignement de la grammaire que nous avons dégagées dans les résultats, cinq correspondent à des pratiques préconisées par les orientations de la grammaire rénovée : le découloisonnement grammatical, l'analyse grammaticale, l'utilisation de productions authentiques, la démarche inductive, la prise en compte des représentations initiales. La sixième correspond aux orientations de la grammaire traditionnelle : l'enseignement magistral. Mentionnons que deux enseignantes ont également dit faire des discussions sur ce qu'elles appellent « la phrase du jour » et des débats grammaticaux, sans en dire davantage. Nous n'avons pas analysé ces

pratiques, car nous ne disposons pas de suffisamment d'informations pour le faire. Dans cette section, nous discutons les six pratiques d'enseignement de la grammaire qu'on trouve dans les résultats en lien avec le cadre de référence, la recension des écrits et les difficultés mentionnées par les enseignantes et les enseignants.

*Le décloisonnement grammatical.* Comme nous l'avons expliqué dans le cadre de référence, le programme de formation en français stipule que l'enseignement de la grammaire doit respecter les orientations de la grammaire rénovée (Gouvernement du Québec, 2009). Ces orientations incluent le décloisonnement des activités grammaticales qui sont intégrées à l'enseignement des autres contenus comme la lecture et l'écriture de manière contextualisée (Chartrand et Boivin, 2005; Bilodeau, 2005; Lord, 2012). L'objectif de cette pratique d'enseignement est de favoriser le transfert des apprentissages grammaticaux, surtout en situation d'écriture, dans le but d'améliorer la compétence en écriture des élèves (Nadeau et Fisher, 2006; Lord, 2012). Selon les résultats obtenus, sept enseignantes et enseignants sur neuf affirment contextualiser leur enseignement de la grammaire en l'incluant à l'enseignement d'autres contenus, généralement à celui des genres textuels. À l'aide de l'analyse de cinq séquences filmées en classe, Lord (2012) a aussi constaté que les enseignantes et les enseignants observés contextualisent principalement les apprentissages grammaticaux lors de l'enseignement des genres textuels. Elle en conclut toutefois qu'il ne s'agit pas là d'activités pleinement contextualisées, car elles ne servent qu'au repérage des notions grammaticales et non à une réflexion grammaticale :

Les activités proposées aux élèves sont parfois sommairement articulées aux pratiques langagières. En effet, la plupart du temps, cette articulation se limite à prendre des genres à l'étude comme corpus pour effectuer des activités de repérage. (p. 237)

Comme nous l'avons relevé dans les résultats, il est possible que ce soit aussi le cas pour les enseignantes et les enseignants interviewés dans notre recherche.

Selon nos résultats, certaines enseignantes et certains enseignants ont mentionné enseigner des notions grammaticales au sein de productions écrites, ce qui a aussi été

constaté par Riente et Pouliot (2003). Ceux-ci ont interrogé des enseignantes et des enseignants sur leurs perceptions de la grammaire rénovée et sur leurs pratiques d'enseignement de la grammaire qui correspondaient à ses orientations. Ils ont pu relever que cinq enseignantes et enseignants sur les quinze interrogés disaient mettre en place cette pratique.

Dans les résultats de recherches européennes, on relève également la présence du décroisement grammatical dans les pratiques d'enseignement de la grammaire. Par exemple, Élalouf (2014) a constaté que neuf enseignantes et enseignants sur les 25 interrogés ont donné des exemples d'enseignement contextualisé dans leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Dans l'enquête du GRAFE qui portait sur les objets enseignés en classe de français, les résultats de Bain et Canelas-Trevisi (2007) qui ont observé 17 enseignantes et enseignants montrent que l'enseignement contextualisé porte sur des adverbes et des connecteurs dans le cadre de l'enseignement du texte d'opinion. Les résultats sur la présence de cette pratique d'enseignement proviennent de recherches européennes, ce qui peut suggérer que le décroisement grammatical est toujours en cours d'implantation au Québec ou que les chercheuses et les chercheurs ne se sont pas penchés sur la question ici.

Rappelons que le décroisement grammatical vise, entre autres, à réduire les problèmes de transfert des apprentissages chez les élèves en rapprochant le contexte d'acquisition d'une notion grammaticale et son contexte d'application (Fisher et Nadeau, 2009). Comme nous l'avons relevé dans la section précédente, cinq enseignantes et enseignants interviewés observent un problème de transfert des apprentissages grammaticaux chez les élèves. On peut se demander, d'une part, si les enseignantes et les enseignants qui disent contextualiser les apprentissages enseignent encore les différentes notions de manière fragmentée, comme le constate Lord (2012). D'autre part, on peut penser que les enseignantes et les enseignants tendent à développer cette pratique avec l'expérience afin de résoudre le problème de transfert des apprentissages chez leurs élèves. Par exemple, Lisa explique qu'elle a développé

la pratique du décroisement grammatical lorsqu'elle a commencé à mieux comprendre comment apprennent ses élèves :

J'essaie toujours de faire des liens lorsque j'enseigne des notions. Par exemple, lorsque je leur montre la subordonnée de cause et de conséquence, je la relie au texte explicatif [...]. Je me suis aperçue qu'un élève faible ne fait pas les liens. Chaque fois qu'il voit une nouvelle notion, pour lui elle est dans une boîte close. Il ne va pas la rattacher à d'autres connaissances comme les élèves forts. [...] Alors, toutes les connaissances s'empilent sans liens entre elles. J'essaie alors de faire les liens pour ces élèves.

L'implantation de la pratique du décroisement grammatical vise à améliorer le transfert des apprentissages chez les élèves et à diminuer le nombre d'erreurs commises dans les productions écrites.

*L'analyse grammaticale.* Six des enseignantes et des enseignants interviewés disent faire de l'analyse grammaticale lorsqu'ils enseignent la grammaire. Par l'analyse grammaticale, ils veulent dire qu'ils enseignent la phrase de base et ses constituants, les groupes syntaxiques et les fonctions syntaxiques et qu'ils réinvestissent ces apprentissages lors de l'enseignement d'une nouvelle notion grammaticale. Ces résultats vont à l'encontre des conclusions de la thèse de Lord (2012). Celle-ci conclut que bien que les enseignantes et les enseignants interrogés disent bien connaître la grammaire rénovée et enseigner selon ses orientations, la majorité utilise peu l'analyse grammaticale dans son enseignement de la grammaire : « Les outils de la grammaire rénovée (modèle de base et manipulations syntaxiques) sont rarement employés par trois enseignants sur quatre. » (p. 240) Tambourgi (2008) fait la même observation, à savoir que l'enseignant dit enseigner l'analyse grammaticale, mais que les pratiques d'enseignement observées montrent qu'il lui accorde peu de place dans son enseignement. Du côté des recherches européennes, Canelas-Trevisi (2009) a observé deux enseignants au secondaire lors de l'enseignement de la subordonnée relative. Elle constate qu'un seul enseignant emploie de manière efficace l'analyse grammaticale dans son enseignement, alors que les deux affirment l'utiliser.



Nos résultats peuvent être rapprochés de ceux obtenus par Riente et Pouliot (2003) et par Boivin (2009). Dans le cas de l'étude de Riente et Pouliot (2003), un tiers des enseignantes et des enseignants sondés affirme utiliser les manipulations syntaxiques, ce qui fait partie des outils d'analyse grammaticale. Boivin (2009) constate que les enseignantes et les enseignants observés utilisent les manipulations syntaxiques, les groupes syntaxiques, les fonctions syntaxiques et la phrase de base. Ces résultats contradictoires permettent de penser que le degré de présence de l'analyse grammaticale dans les pratiques d'enseignement des enseignantes et des enseignants est variable, ce qui pourrait être lié au nombre d'années d'expérience des enseignantes et des enseignants ou à d'autres raisons. Par exemple, selon nos résultats, plusieurs enseignantes interviewées ont dit avoir mis en place cette pratique à la suite de formations qu'elles ont trouvées significatives, mais qu'elles ne l'utilisaient pas au début de leur carrière. De toute manière, il semble que nous manquons d'informations au sujet de l'utilisation de cette pratique d'enseignement en grammaire.

Soulignons que dans notre recherche, les enseignantes et les enseignants qui disent faire de l'analyse grammaticale trouvent que cette pratique contribue à l'amélioration de la compréhension des élèves en grammaire. Selon Maryse, il est important de doter les élèves d'un métalangage clair pour nommer les notions grammaticales et pour les comprendre: « Il faut que les élèves acquièrent le métalangage pour qu'ils puissent poser des questions claires et avoir des notions claires. » D'après Benjamin, l'analyse de la langue permet d'apprendre comment la manipuler, ce qui amène à mieux construire son discours et sa pensée.

*L'utilisation de productions authentiques.* L'utilisation de productions authentiques est une pratique d'enseignement de la grammaire chez quatre enseignantes et enseignants de notre étude. Cette pratique est liée au décroisonnement grammatical, mais s'en distingue par le fait que celui-ci vise à enseigner une notion grammaticale de manière intégrée à d'autres apprentissages en français, c'est-à-dire des apprentissages qui touchent également les autres compétences (lecture,

communication orale). L'utilisation de productions authentiques signifie plutôt qu'il s'agit d'observer des phénomènes grammaticaux au sein d'œuvres littéraires, de textes courants ou de textes d'élèves (Nadeau et Fisher, 2006). Cette pratique s'apparente à la démarche inductive, plus précisément à sa phase d'observation où l'élève identifie plusieurs manifestations d'un phénomène grammatical dans des textes variés (*Ibid.*). Au Québec, l'utilisation de productions authentiques dans l'enseignement de la grammaire constitue une pratique qui ne semble pas mise en œuvre par une majorité d'enseignantes et d'enseignants, ce qui rejoint nos résultats. Par l'observation de cinq enseignantes et enseignants, Lord (2012) a constaté que seulement deux mettaient en place cette pratique d'enseignement de la grammaire, tandis que Riente et Pouliot (2003) ont documenté la présence de cette pratique chez cinq enseignantes et enseignants sur 15. En Europe, les résultats des recherches sur cette pratique d'enseignement de la grammaire sont variables. D'une part, Bain et Canelas-Trevisi (2009) présentent une analyse de l'utilisation de productions authentiques pour enseigner les notions d'adverbe et de connecteur et considèrent que cette pratique d'enseignement est représentative de l'enseignement habituel. Dans une autre recherche, Canelas-Trevisi (2009) documente l'utilisation de productions authentiques par un des deux enseignants observés. Il le fait lors de la phase d'exercisation d'une démarche active de découverte plutôt que lors de la phase d'observation. D'autre part, dans leur recherche qui porte sur l'enseignement de la subordonnée relative chez 13 enseignantes et enseignants de la Suisse romande, Dolz et Schneuwly (2009) montrent que seulement deux d'entre eux mettent en place cette pratique d'enseignement. Autrement dit, l'utilisation de productions authentiques n'est pas aussi bien documentée que d'autres pratiques.

Une des difficultés de l'enseignement de la grammaire selon nos enseignantes et nos enseignants est le manque de transfert des apprentissages. L'utilisation de productions authentiques peut favoriser ce transfert. En ce sens, Nadeau et Fisher (2006) recommandent l'utilisation de tels textes afin de rapprocher la situation

d'apprentissage d'une notion de la situation dans laquelle l'apprentissage en question devra être transféré.

L'apprentissage d'une nouvelle notion de grammaire restera toujours une activité fort éloignée de la révision de texte, mais il est tout de même possible de réduire quelque peu cet écart, surtout dans les exemples qu'on soumet à l'observation des élèves. S'il n'est pas question d'aborder plusieurs notions nouvelles à la fois, celle à l'étude pourrait autant que possible être observée dans un texte et non dans des phrases ou des listes de mots isolés. Les phrases de ce texte devraient présenter une variété de sens de structures au moins semblable à la variété qu'on trouve dans les écrits des élèves du niveau scolaire concerné. (p. 125)

Dans nos résultats, les trois enseignantes qui disent mettre en place la pratique de l'utilisation de textes authentiques mentionnent qu'elles l'ont implantée avec l'expérience, car elles souhaitent rendre les activités d'apprentissage plus significatives pour les élèves et ainsi mieux comprises.

*La démarche active de découverte.* Nous avons relevé que trois enseignantes et enseignants sur les neuf interviewés ont dit mettre en place des démarches actives de découverte dans leur enseignement de la grammaire, c'est-à-dire qu'ils amènent les élèves à observer un phénomène grammatical au sein d'un corpus pour en déduire le fonctionnement à l'aide d'une réflexion grammaticale. Ces résultats sont similaires à ceux de Riente et Pouliot (2003), où sept des quinze enseignantes et enseignants qui ont répondu à leur questionnaire ont mentionné cette pratique. Du côté de la recherche européenne, Canelas-Trevisi (2009) a documenté l'utilisation de démarches inductives pour l'enseignement de la subordonnée relative. Un enseignant sur les deux observés l'utilise, mais a parfois tendance à peu analyser et à beaucoup expliquer de manière traditionnelle. Par contre, les recherches québécoises s'appuyant sur l'analyse de séquences filmées d'enseignantes et d'enseignants en grammaire (Lord, 2012; Tambourgi, 2008) n'ont pas documenté la présence de cette pratique. Son absence peut s'expliquer par le fait que les observations faites en classe ont été réalisées à un moment qui ne coïncidait pas avec l'utilisation de cette démarche par l'enseignante ou l'enseignant. En effet, il ne s'agit pas d'une pratique utilisée

hebdomadairement en classe à cause du temps que cela demande pour la préparer et la mettre en œuvre en classe (Chartrand, 1996). Comme nous l'avons mentionné, les enseignantes et les enseignants interviewés ont nommé le manque de temps comme l'une des grandes difficultés de leur enseignement de la grammaire, ce qui pourrait expliquer qu'ils privilégient des pratiques d'enseignement de la grammaire moins chronophages.

Nadeau et Fisher (2009) soulignent que la démarche active de découverte a l'avantage d'augmenter la motivation des élèves, car ils se trouvent confrontés à un défi qui s'apparente à la résolution d'un problème. Or, nos enseignantes et nos enseignants ont nommé le peu d'engagement de la part des élèves en grammaire comme une autre des grandes difficultés de leur enseignement de la grammaire. Il est possible que l'implantation de démarches de découverte dans les pratiques des enseignantes et des enseignants contribue à faire diminuer cette difficulté. Cette démarche ne constitue pas une panacée pour régler des problèmes motivationnels, mais elle amène les élèves à s'investir davantage en classe. Selon une des enseignantes que nous avons interviewées à ce sujet, la démarche active de découverte a également l'avantage de favoriser la compréhension et l'acquisition de règles grammaticales par les élèves, ce qui rejoint les propos de Nadeau et Fisher (2009). Léa affirme qu'elle a perçu des changements lorsqu'elle a mis en place cette pratique dans sa classe : « J'ai vu une différence dans la performance de mes élèves. Ils écrivent mieux, ils comprennent mieux, ils arrivent à nommer plus rapidement les classes grammaticales. » Dans ce cas, l'implantation de cette pratique lui a permis de s'attaquer à une autre des difficultés mentionnées dans l'enseignement de la grammaire, la récurrence des lacunes grammaticales des élèves.

*La prise en compte des représentations initiales.* La présence de la pratique de la prise en compte des représentations initiales des élèves a été relevée chez trois enseignantes. L'analyse montre que cette pratique est préalable à un nouvel apprentissage, par exemple lorsque l'enseignante ou l'enseignant interroge les élèves

pour savoir comment ils se représentent les différentes notions dont il sera question. Il a été difficile de comparer la présence de cette pratique d'enseignement chez nos enseignantes et nos enseignants aux observations d'autres recherches québécoises ou européennes, car aucune ne se penche spécifiquement sur cette pratique d'enseignement. Toutefois, deux recherches ont montré sa présence grâce à l'analyse de séquences filmées d'enseignement de la grammaire. Leurs résultats sont cohérents avec les nôtres : une minorité des enseignantes et des enseignants semble mettre en place cette pratique d'enseignement en grammaire. Dans son analyse, Boivin (2009) affirme que les représentations initiales des élèves ne sont pas suffisamment prises en compte par les trois enseignantes et enseignants observés; elle formule des recommandations en ce sens. Ce constat est aussi partagé par Lord (2012) qui conclut qu'aucune des enseignantes et enseignants observés ne tient compte des représentations initiales des élèves lors de l'enseignement d'une notion grammaticale.

La récurrence des erreurs des élèves en grammaire constitue une difficulté importante dans l'enseignement de la grammaire. Nadeau et Fisher (2009) indiquent que les nouveaux apprentissages se construisent à partir des représentations initiales des élèves et que cette construction peut s'élaborer sur des bases erronées. La prise en compte de ces représentations initiales permet alors à l'enseignante ou à l'enseignant de mieux comprendre les erreurs commises par les élèves :

Une représentation persiste tant que l'apprenant ne se trouve pas dans une situation qui l'oblige à percevoir qu'elle est inadéquate. Autre exemple : un élève de 2<sup>e</sup> année pensait qu'il n'y avait pas de verbe dans une phrase négative parce que l'action ne se faisait pas. Si l'enseignante n'avait pas travaillé collectivement une phrase négative, elle n'aurait probablement jamais compris cette représentation. (*Ibid.*, p. 55)

Il est possible que les enseignantes qui disent faire exprimer les représentations initiales le fassent dans le but de pallier les difficultés de leurs élèves. D'ailleurs, deux des trois enseignantes qui utilisent cette pratique l'identifient comme l'une de leurs pratiques d'enseignement les plus efficaces. Maryse souligne par ailleurs que

cette pratique est une excellente façon de valider la compréhension des élèves qui ont des conceptions parfois très variées :

[Lorsque je questionne les élèves], c'est surprenant ce qu'ils répondent. Avec 32 élèves, on a 32 cerveaux qui pensent différemment et qui interprètent différemment ce que tu leur dis. En plus, ils viennent chacun avec leur propre bagage de ce qu'ils ont appris avant.

La prise en compte des représentations initiales vise alors à résoudre le problème de la récurrence des erreurs des élèves, car cette pratique permet aux enseignantes de découvrir la source des erreurs commises par les élèves.

*L'enseignement magistral.* Selon les résultats de notre recherche, trois enseignantes et enseignants disent recourir à l'enseignement magistral dans leur enseignement de la grammaire. Comme nous l'avons déjà relevé, la majorité des enseignantes et des enseignants critique cette pratique, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus par Riente et Pouliot (2003). Ces chercheurs ont relevé que seulement un enseignant sur les quinze qui ont répondu à leur questionnaire a identifié l'enseignement magistral comme une pratique à privilégier dans l'enseignement de la grammaire. Cela tend à confirmer notre analyse, à savoir que cette pratique semble plus souvent être utilisée par automatisme ou faute de mieux plutôt que parce qu'on reconnaît son efficacité. Boivin (2009) et Lord (2012) montrent que les enseignantes et les enseignants ont tendance à recourir à l'enseignement magistral pour enseigner des notions grammaticales même si cela ne correspond pas toujours à ce qu'ils affirment faire. Boivin (2009) a constaté la présence de cette pratique chez l'un des trois enseignantes et enseignants observés. Lord (2012) a montré que trois enseignantes et enseignants sur cinq entrecoupent leur enseignement de la grammaire d'exposés magistraux sur des notions grammaticales. L'analyse conjointe des propos des enseignantes et des enseignants et des séquences filmées tend à suggérer, selon Lord, que ceux-ci disent enseigner davantage selon des pratiques d'enseignement variées, alors qu'ils ont plutôt tendance à revenir fréquemment à l'enseignement magistral. Canelas-Trevisi (2009) a tiré la même conclusion en observant des enseignantes et des enseignants lors de l'enseignement de la subordonnée relative. Selon elle, cette tendance pourrait

être attribuable au bagage des enseignantes et des enseignants qui ont été davantage en contact avec cette pratique d'enseignement durant leur parcours scolaire et qui tendent à la reproduire par la suite. L'utilisation de cette pratique d'enseignement pourrait aussi être liée au manque de temps mentionné par les enseignantes et les enseignants interviewés. L'enseignante et l'enseignant qui utilisent l'enseignement magistral indiquent qu'il a l'avantage de permettre d'enseigner une notion ou d'y revenir rapidement.

\*   \*  
\*  
\*

En conclusion, cinq des six pratiques d'enseignement que nous avons dégagées correspondent aux orientations de la grammaire renouvelée. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres recherches sur le sujet, c'est-à-dire que les résultats de notre recherche rejoignent le plus souvent les résultats d'autres recherches sur les pratiques d'enseignement de la grammaire dans des proportions similaires, au Québec (Boivin, 2009; Lord, 2012; Riente et Pouliot, 2003; Tambourgi, 2008) comme en Europe (Bain et Canelas-Trevisi, 2007; Canelas-Trevisi, 2009; Élalouf, 2014; Schneuwly et Dolz, 2009). Les recherches qui allient des entrevues aux observations d'enseignantes et d'enseignants mettent toutefois en évidence une différence entre le discours sur leurs pratiques d'enseignement et leurs pratiques effectives (Boivin, 2009; Lord, 2012; Tambourgi, 2008), la tendance observée est que les enseignantes et les enseignants recourent à l'enseignement magistral ou utilisent des pratiques correspondant aux orientations de la grammaire renouvelée, mais de manière incomplète. Il n'est cependant pas à exclure que les pratiques déclarées de nos enseignantes et de nos enseignants diffèrent de leurs pratiques effectives de la même façon, par exemple parce qu'ils tendent à revenir à des méthodes qui leur sont familières en situation d'enseignement. Par contre, il est également possible que la présence d'une majorité de pratiques d'enseignement correspondant aux orientations de la grammaire renouvelée parmi tous nos résultats témoigne que ces pratiques d'enseignement sont de plus en plus implantées dans les écoles québécoises.

Quelques années séparent notre recherche des autres sur ce sujet, et les pratiques d'enseignement des enseignantes et des enseignants du Québec pourraient avoir poursuivi leur évolution en ce sens.

Il existe également un lien entre certaines des pratiques d'enseignement de la grammaire et les difficultés nommées par les enseignantes et les enseignants. L'analyse des changements que les enseignantes et les enseignants disent avoir apportés à leurs pratiques suggère qu'ils ont mis en place certaines pratiques de la grammaire renouvelées, c'est-à-dire l'enseignement contextualisé, l'analyse grammaticale, la démarche active de découverte, l'utilisation de productions authentiques et la prise en compte des représentations initiales dans le but de résoudre des difficultés dans leur enseignement de la grammaire. Nous remarquons aussi qu'il est possible de lier l'enseignement contextualisé et l'utilisation de productions authentiques au problème de transfert des apprentissages grammaticaux des élèves, l'analyse grammaticale et la prise en compte des représentations initiales des élèves au problème de la récurrence des erreurs des élèves et la démarche active de découverte au problème de motivation des élèves. La plupart des enseignantes et des enseignants nomment des changements positifs constatés lors de la mise en place de ces pratiques d'enseignement.

## 2. LE RETOUR SUR L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Au terme de cette recherche, nous considérons avoir atteint notre objectif de recherche : décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire au Québec à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Rappelons que nous avons choisi de parler du sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques, car nous définissons les pratiques enseignantes comme multidimensionnelles, à la manière de Vinatier et Pastré (2007). Selon ces auteurs, lorsqu'on s'intéresse aux pratiques, il faut connaître non seulement celles qui sont mises en place en classe, mais aussi le processus réflexif et décisionnel,



l'autorégulation des enseignantes ou des enseignants et le regard qu'ils portent sur leurs pratiques. C'est ce que signifie le terme « sens » dans l'objectif de recherche.

Nous pouvons dire que nous avons atteint notre objectif de recherche, car nous avons d'abord documenté le regard que les enseignantes et les enseignants portent sur la grammaire et sur la manière dont ils enseignent ce contenu aux élèves et relevé l'importance qu'ils accordent à cet enseignement au sein de la discipline français et leur rapport à la grammaire. Nous avons aussi montré que les besoins des élèves sont centraux lorsqu'ils prennent des décisions pour leur enseignement. Ensuite, nous avons dégagé les principales difficultés des enseignantes et des enseignants dans leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Nous avons relevé que certaines pratiques mises en place par les enseignantes et les enseignants visent à surmonter ces difficultés. Finalement, nous avons rapporté les réflexions des enseignantes et des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement, sur leur compétence en grammaire et sur la valeur accordée à cet enseignement par la société.

L'ensemble de ces résultats permet de décrire le sens que les enseignantes et les enseignants que nous avons interviewés donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Toutefois, de nouvelles recherches sur le sujet sont nécessaires pour continuer à explorer les pratiques enseignantes en grammaire et le sens qu'elles revêtent.

### 3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Sur le plan méthodologique, notre recherche comporte certaines limites qu'il convient de préciser. Ces limites concernent la méthodologie de la recherche et le cadre de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée.

#### 4.1 Les limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, nous relevons trois limites à notre recherche. Ces limites concernent l'échantillon des participantes et des participants, les informations données au sujet de la recherche et l'interprétation des résultats.

Nos participantes et nos participants ont été recrutés par recrutement volontaire allié à une méthode de type « boule de neige » et forment un échantillon non probabiliste. Cela signifie que les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables. De plus, le recrutement volontaire peut aussi impliquer que les enseignantes et les enseignants qui ont participé à la recherche ont un intérêt pour la grammaire ou ont eu envie de s'exprimer dans une démarche de réflexion professionnelle. Comme le mentionne Beaud (2010), les participantes et les participants volontaires peuvent ainsi présenter un profil psychologique similaire, différent de celui de la moyenne des enseignantes et des enseignants. Il est possible qu'ils soient plus motivés par l'enseignement de la grammaire ou plus engagés dans une démarche de développement professionnel. Nos résultats pourraient alors représenter les pratiques d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants qui s'écartent de la moyenne.

Lorsque nous sommes entrée en contact avec les participantes et les participants, nous leur avons dit que le but de la recherche était de mieux connaître les pratiques d'enseignement en grammaire et nous leur avons présenté l'objectif de recherche. Par contre, nous avons fait le choix de ne pas mentionner aux participantes et aux participants que nous nous intéressions aux conceptions de la grammaire qui prévalaient chez eux, car nous souhaitions éviter un biais de désirabilité. Nous voulions éviter que les enseignantes et les enseignants disent s'inscrire davantage dans une conception de la grammaire plutôt qu'une autre ou qu'ils idéalisent leurs pratiques d'enseignement. Le fait de ne pas mentionner cet aspect visait à les pousser à parler de la grammaire sans ce biais, afin que leurs propos représentent le plus possible leurs pratiques d'enseignement réelles. Il n'en demeure pas moins qu'ils ont révélé des limites et des difficultés relatives à l'enseignement de la grammaire.

En ce qui concerne l'interprétation des résultats, il nous faut mentionner que l'analyse des données qualitatives entraîne une double construction. Lorsque les enseignantes et les enseignants interviewés ont parlé de leur réalité, ils l'ont fait selon leur point de vue et selon leur contexte. Cette mise en forme de leur réalité est déjà une première construction de sens qui est propre à chacun. Lorsque nous avons analysé ces données, nous avons effectué une deuxième construction de la réalité (Houle, 2003). Une chercheuse ou un chercheur ne peut se départir de son point de vue même s'il croit ne pas avoir de biais. L'interprétation des données recueillies correspond aussi à une construction de sens. Même si nous avons voulu mettre en relief l'historicité individuelle des participantes et des participants, car chacune de leurs expériences est unique, il faut savoir également que la chercheuse ou le chercheur s'engage dans la recherche avec sa propre vision et sa propre interprétation. Nous avons ainsi fait attention pour comprendre les résultats obtenus en respectant la conceptualisation du problème, le contexte des participantes et des participants et le cadre de référence.

#### **4.2 Les entrevues : un cadre pour recueillir la perception de la réalité**

Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée comme cadre de collecte de données. Il nous semble maintenant que notre recherche aurait pu être bonifiée par l'utilisation d'outils supplémentaires, comme un questionnaire sur les pratiques, ou d'observation de séquences d'enseignement filmées. En effet, nous avons remarqué que l'entrevue semi-dirigée, à cause de son côté plus libre, ne nous a pas permis de recueillir toutes les informations souhaitées. Par exemple, les pratiques déclarées ne sont pas assez détaillées : les enseignantes et les enseignants ont parfois nommé des pratiques sans donner d'exemples. En ce sens, un questionnaire aurait pu permettre de recueillir les différentes pratiques des enseignantes et des enseignants de manière plus exhaustive. De plus, nous remarquons que des questions plus spécifiques auraient pu être ajoutées au guide d'entrevue. Par exemple, nous avons relevé que les enseignantes et les enseignants n'utilisaient pas toujours le bon métalangage. Est-ce réellement par manque de connaissances ou simplement parce que nous ne les avons pas interrogés

sur le sujet? De la même manière, ils peuvent dire en entrevue qu'ils utilisent la grammaire rénovée, mais en salle de classe enseigner tout de même ces contenus de manière traditionnelle. Est-ce que l'analyse de séquences filmées des enseignantes et des enseignants aurait permis de répondre à ce questionnement? Comme nous l'avons rapporté dans la recension des écrits, les recherches qui allient ces deux types d'instruments de collecte de données (Lord, 2012; Tambourgi, 2008) montrent une différence entre le discours que les enseignantes et les enseignants tiennent sur leurs pratiques et leurs pratiques effectives lorsqu'on les observe. Il serait intéressant de pouvoir documenter ces différences dans une prochaine recherche.

Par ailleurs, afin de mieux circonscrire le sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques, il aurait pu être intéressant d'avoir un cadre de collecte de données différent, comme des récits de pratique. Nous avons considéré ce choix, mais lui avons préféré les entrevues afin d'interroger un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants. Toutefois, une approche narrative de type biographique permet un accès privilégié à l'expérience des individus et « donne lieu à une *recherche de sens*<sup>21</sup> par le narrateur et les autres acteurs de la démarche » (Gauthier, 2009, p. 368). Si c'était à refaire, nous croyons que les récits auraient permis d'accéder de manière plus complète et plus personnelle au sens que les enseignantes et les enseignants attribuent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Cela pourrait être un cadre à considérer pour une recherche ultérieure.

---

<sup>21</sup> En gras et en italique dans le texte d'origine.

## CONCLUSION

Au terme de notre recherche de maîtrise, nous sommes plus que jamais persuadée de l'importance de mieux connaître les pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire. Nous avons montré que ces pratiques sont complexes et tributaires de nombreux éléments, comme l'intérêt pour la grammaire, la conception de la grammaire des enseignantes et des enseignants, leur perception des besoins des élèves, leur compétence en grammaire, l'hétérogénéité et la taille des groupes d'élèves, le temps, la valeur accordée au français. Notre recherche a permis de décrire le sens que les enseignantes et les enseignants donnent à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Toutefois, d'autres recherches sur le sujet sont nécessaires pour répondre à certains questionnements qui demeurent après notre recherche.

D'abord, nous pouvons nous demander comment soutenir le développement de la compétence en grammaire des enseignantes et des enseignants lors de la formation initiale et continue. Nous avons relevé que la conception de la grammaire des enseignantes et des enseignants est parfois imprécise ou incomplète. Il est normal qu'ils ne possèdent pas le même savoir que les spécialistes de la grammaire, car ils sont des spécialistes de l'enseignement du français. Toutefois, nos résultats suggèrent qu'une conception floue de la grammaire peut donner lieu à des erreurs dans l'enseignement de la grammaire ou à l'occultation de certains contenus, par exemple lorsque les enseignantes et les enseignants conçoivent la grammaire uniquement comme orthographe grammaticale.

Nos résultats ont montré que plusieurs enseignantes considèrent que des activités de formation continue en grammaire ont été déterminantes pour l'évolution de leurs pratiques. Est-ce qu'à la sortie de la formation initiale, elles avaient réellement appris la grammaire rénovée? Les résultats de Gauvin (2016) sur le rapport à la grammaire et à son enseignement des futures enseignantes et des futurs enseignants au secondaire vont aussi en ce sens : au terme de la formation initiale, les étudiantes et les étudiants possèdent des savoirs grammaticaux fragiles, connaissent mal les

pratiques d'enseignement qui concordent avec une conception de la grammaire rénovée, comme l'enseignement contextualisé ou la démarche inductive, et se perçoivent meilleurs en grammaire qu'ils ne le sont en réalité. Gauvin (*Ibid.*) a analysé des séquences filmées de leur enseignement : leurs pratiques d'enseignement relèvent d'une conception de la grammaire traditionnelle. Ces résultats nous interpellent. Toutefois, les résultats de notre recherche montrent qu'au cours de leur carrière et en prenant de l'expérience, les enseignantes et les enseignants mettent davantage en œuvre des pratiques axées sur une conception de la grammaire rénovée pour le bénéfice de l'apprentissage de leurs élèves.

Un autre questionnement fait suite aux résultats de notre recherche : quelle est la place du programme de formation et de la progression des apprentissages en grammaire? Notre analyse a permis de relever que les choix pédagogiques des enseignantes et des enseignants dépendent davantage de leur observation des besoins des élèves que des publications officielles encadrant l'enseignement du français et de la grammaire. Il en résulte un problème de progression des apprentissages, car les lacunes récurrentes des élèves en grammaire font que l'enseignement des mêmes contenus est répété inlassablement chaque année. D'autres recherches seraient nécessaires pour mieux comprendre ce problème et y apporter des solutions.

Notre recherche nous a amenée à décrire différents aspects de l'enseignement de la grammaire qui influent sur les pratiques des enseignantes et des enseignants. Cet agir professionnel est d'une grande complexité et il n'est pas aisé de l'analyser pour en faire ressortir les principaux éléments. Nous avons toutefois remarqué que les enseignantes et les enseignants expriment leur passion pour l'enseignement du français et leur grande préoccupation pour leurs élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bain, D. et Canelas-Trevisi, S. (2007). Utilisation de la grammaire scolaire dans l'enseignement de la rédaction française : analyse de pratiques en classe. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 203-218). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Beaud, J.-P. (2009). « L'échantillonnage ». In B. Gauthier. *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984), p. 251-284.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bilodeau, S. (2005). *Le décroisement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques*, mémoire de maîtrise en didactique du français, Université Laval, Québec.
- Boivin, M.-C. (2009). « Manipulations syntaxiques et jugements de grammaticalité dans le travail en classe d'élèves du secondaire ». In J. Dolz, et C. Simard (éd.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Premier numéro de la collection Recherches en didactique du français. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 179-208.
- Boivin, M.-C. et Gauvin, I. (2012). La théorie de la transposition didactique : un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(3), 10-24.
- Borges, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, (41), 29-57.
- Boutin, G. (2006). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9 (1), [s.p.]. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.revueargument.ca/article/2006-10-01/367-de-la-reforme-de-leducation-au-renouveau-pedagogique-un-parcours-chaotique-et-inquietant.html>>. Consulté le 17 avril 2017.
- Brissaud, C. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français :*

- les voies actuelles de la recherche* (p. 219-234). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brissaud, C., Cogis, D., Fayol, M., Jaffré, J.-P. et Pellat, J.-C. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris : Hatier.
- Bronckart, J.-P. (1990). *Grammaire : notes méthodologiques et théoriques*. Sion : Département de l'Instruction publique du canton du Valais.
- Bronckart, J.-P. (2016). Éléments d'histoire des réformes de l'enseignement grammatical. In S.-G. Chartrand (ed.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 7-26). Montréal: Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). Descriptions grammaticales et principes d'une didactique de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, (89), 5-16.
- Brunot, F. (1922). Le renouvellement nécessaire des méthodes grammaticales, *Revue universitaire*, t. 2.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bulea Bronckart, E. et Élalouf, M.-L. (2016). Contenus et démarches de la grammaire renouvelée. In S.-G. Chartrand (ed.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 45-62). Montréal: Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang SA. Éditions scientifiques internationales.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. In S.-G. Chartrand (ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 197-225). Montréal: Les éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2009). Enseigner la grammaire autrement. *Québec français, Hors série : Enseigner la grammaire nouvelle : Pourquoi et comment?* 13-15.
- Chartrand, S.-G. (2011). Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec. Quels effets sur les pratiques? *Le français aujourd'hui*, 2 (173), 45-54.



Document téléaccessible à l'adresse  
 <[http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=1990](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1990)>. Consulté le 17 avril 2017.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui 1<sup>re</sup> édition*. Boucherville : Graficor.

Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur. In E. Falardeau (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du 9<sup>e</sup> Colloque international de l'AIRDF (CD-ROM)*. Québec : AIRDF.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec : données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français*, (155), 23-24.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, (159), 66-67. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/61417ac>>. Consulté le 17 avril 2017.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec français*, (157), 22-23.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010c). À la recherche de la grammaire rénovée : Enquête sur l'enseignement grammatical au secondaire québécois. *La Lettre de l'Association AIRDF*, 45-46, 25-33.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010d). Pratiques d'enseignement déclarées de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, (156), 30-31.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, (168), 86-88. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/68675ac>>. Consulté le 17 avril 2017.

Chartrand, S.-G., Lord, M.-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. In S.-G. Chartrand (ed.), *Mieux enseigner la grammaire* (p. 27-44). Montréal: Éditions du nouveau pédagogique inc.

- Chartrand, S.-G. et Roy-Mercier, S. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, (158), 46-47.
- Chartrand, S.-G. et Paret, M.-C. (2010). Rénover l'enseignement grammatical au Québec : les tenants et les aboutissants du programme de 1995. *Québec français*, (156), 62-65. Document téléaccessible à l'adresse < <http://id.erudit.org/iderudit/61416ac>>. Consulté le 17 avril 2017.
- Chervel, A. (1981). ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 5 (HS01), 129-138.
- Clavet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques, 5 (3), 14-18.
- CSÉ (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- De Pietro, J.-F. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale ». In J. Dolz et C. Simard (éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*. (p.15-41). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, D. (2009). « L'approche biographique ». In B. Gauthier. *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 361-390). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Dion-Viens, D. (2009). Français au secondaire : les élèves pas à la hauteur. *Le Soleil*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/200911/04/01-918539-francais-au-secondaire-les-eleves-pas-a-la-hauteur.php>> Consulté le 17 avril 2017.
- Dolz, J., Jacquin, M. et Schneuwly, B., (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz. *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 143-164). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Dolz, J. et Schneuwly, C. (2009). Ces maudites relatives! Les objets grammaticaux dans les pratiques scolaires des enseignants du secondaire. In J. Dolz et C. Simard (éd.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*. (p.125-172). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Simard, C. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Point de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Élalouf, M.-C. (2014). La notion de *phrase de base* dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques, *Repères*, 49, 33-55.
- Fisher, C. (1996). Qui a peur de la nouvelle grammaire? *Québec français*, (101), 37-39.
- Fortin, M.-F. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Garcia-Debanc, C. (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 43-61). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (1986). *Les résultats de l'épreuve de français de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire, français langue d'enseignement. Résultats et perspectives*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, direction générale de la formation des jeunes et direction de l'évaluation.
- Gouvernement du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français : Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2015). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grevisse, M. (1965). *Précis de grammaire française*. Gembloux : Éditions J. Duculot S.A.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université
- Houle, G. (2003). « L'histoire de vie ou le récit de pratique ». In B. Gauthier. *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 317-332). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Larose, G., Corbeil, J.-C., Bouchard, J., Cajolet-Laganière, H., Éthier, S., Lemay, P. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lefrançois, P. (2009). De la nouvelle grammaire à la grammaire actuelle. *Québec français, Hors série : Enseigner la grammaire nouvelle : Pourquoi et comment?* 19-21.
- Léger, V. (2009). Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire? *Québec français, Hors série : Enseigner la grammaire nouvelle : Pourquoi et comment?* 16-18.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil : Groupéditions.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations des enseignants de français*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Manesse, D. (2007). À propos d'un domaine linguistique normé mais peu coté : l'orthographe à l'école. *Langage et société*, 1(119), 81-92. Document

téléaccessible à l'adresse  
 <[http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=LS\\_119\\_0081](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LS_119_0081)>. Consulté le  
 17 avril 2017.

- Michaud-Vaillancourt, C. et Nadeau, M. (1997). Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples « oui » et d'exemples « non ». *Québec français*, (107), p. 51-55.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2009). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français, Hors série : Enseigner la grammaire nouvelle : Pourquoi et comment?* 8-12.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au 59<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Sherbrooke.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin éditeur (1<sup>re</sup> édition 2003).
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Riente, R. et Pouliot, K. (2003). Le renouvellement de l'enseignement grammatical : Pratiques et perceptions d'enseignants. *Québec français*, (129), 64-65.
- Rispail, M. et Ronveaux, C. (2010). *Gros plan sur la classe de français*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée ». In B. Gauthier. *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 47-60). Bruxelles : De Boeck Université.

- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C. (1987). Réflexions sur les programmes de français. Point de vue d'un formateur d'enseignants, *Québec français*, (65), 66-72.
- Simard, C. (1995). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, (99), 28-31.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Tambourgi, S. (2008). *L'enseignement de la grammaire dans une classe de français au premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise en didactique du français, Université Laval, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Valiquette, M. (2008). *Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Vinatier, I. et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.
- Vincent, F. (2014). *Étude comparative d'efficacité d'approches pédagogiques inductive et déductive pour l'enseignement de la grammaire en 1<sup>re</sup> secondaire : le cas du complément du nom*. Thèse de doctorat en didactique du français, Université de Sherbrooke, Québec.
- Wirthner, M. (2011) Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. In Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. (p. 117-150). Namur : Presses universitaires de Namur.



## ANNEXES



## ANNEXE A

### COURRIEL TRANSMIS AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS PAR LEUR DIRECTION D'ÉCOLE

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante de français au deuxième cycle du secondaire à la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke et je suis également étudiante à la maîtrise recherche (M.A.) en éducation. Afin de récolter les données nécessaires à ma recherche, je souhaiterais solliciter votre participation à un projet de recherche visant à décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants du secondaire au Québec à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Je souhaiterais mieux connaître ces pratiques et les perceptions du personnel enseignant qui y sont reliées. L'objectif de ce projet de recherche est de décrire le sens donné par les enseignantes et enseignants à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

Votre participation à cette recherche consistera en une entrevue d'une durée d'une heure à une heure et demie avec moi. Cette entrevue se fera dans un lieu choisi selon votre convenance et sera enregistrée. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche ainsi que le possible déplacement nécessaire. Les données recueillies lors de cette entrevue seront traitées de manière tout à fait confidentielle. Aucune information ne permettra de vous identifier lors de la communication des résultats de cette recherche.

La réalisation d'une entrevue avec vous me permettra de recueillir votre riche expérience d'enseignement du français au secondaire, ce qui contribuera au développement des connaissances sur l'enseignement du français. La participation des enseignantes et enseignants est cruciale afin d'apporter l'éclairage du terrain à la recherche que je souhaite mener. Si vous avez des questions ou que vous souhaitez discuter d'une participation à cette recherche, vous pouvez me contacter par courriel ou par téléphone aux coordonnées suivantes :

Émilie Barbeau Brunelle ([Emilie.Barbeau.Brunelle@usherbrooke.ca](mailto:Emilie.Barbeau.Brunelle@usherbrooke.ca),

Si vous le souhaitez, vous pouvez également joindre la directrice de ce projet de recherche, France Jutras ([france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca)), ou la codirectrice Lyne Pellerin ([lyne.pellerin@usherbrooke.ca](mailto:lyne.pellerin@usherbrooke.ca)).

À l'extérieur de Sherbrooke : 1 800 267-8337 (numéro sans frais de l'Université de Sherbrooke)

Émilie Barbeau Brunelle

## ANNEXE B



Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Description du sens que donnent les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire du français écrit**

**Émilie Barbeau Brunelle**

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

**Eric Yergeau**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

**Mathieu Gagnon**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

**Suzanne Guillemette**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Sawsen Lakhal**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Julie Myre-Bisaillon**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Marianne Xhignesse**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 23 novembre 2015

## ANNEXE C



Faculté d'éducation

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

**DESCRIPTION DU SENS QUE DONNENT LES ENSEIGNANTES ET LES  
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE À LEURS PRATIQUES  
D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE**

ÉMILIE BARBEAU BRUNELLE, FACULTÉ D'ÉDUCATION

Dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.)

Projet dirigé par la professeure France Jutras et la chargée de cours Lyne Pellerin

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Projet soutenu par une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines  
(CRSH)

*Madame,  
Monsieur,*

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Dans le cadre de la réalisation de la maîtrise recherche en éducation, nous effectuons présentement une recherche visant à décrire le sens donné par les enseignantes et les enseignants du secondaire au Québec à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire. Nous souhaitons mieux connaître ces pratiques et les perceptions du personnel enseignant qui y sont reliées. L'objectif de ce projet de recherche est de décrire le sens donné par les enseignantes et les enseignants du secondaire à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.

**Nous vous invitons à bien lire les informations qui suivent et, si nécessaire, à poser des questions à l'étudiante-chercheuse avant de signer.**

**En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à une entrevue d'une durée d'une heure à une heure et demie environ où nous vous demanderons de nous décrire comment vous enseignez la grammaire dans vos classes. Cette recherche vise

à comprendre et non à évaluer l'enseignement de la grammaire au secondaire. Cette entrevue se fera dans un lieu choisi selon votre convenance et sera enregistrée. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche ainsi que le possible déplacement nécessaire.

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter que les personnes participantes à cette recherche de même que leur milieu de travail soient identifiés, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs pour les participantes et les participants et pour tout lieu ou toute institution scolaire. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un mémoire. Éventuellement, un article pourra être publié dans la revue professionnelle *Québec Français*, afin de diffuser les résultats obtenus. Les données recueillies seront conservées dans un ordinateur verrouillé, et les seules personnes qui y auront accès sont l'étudiante-chercheuse ainsi que la directrice et la codirectrice de la recherche. Les données seront détruites après la soutenance du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

La chercheuse considère que les risques sont inexistants et que les seuls inconvénients liés à cette recherche sont le temps accordé à l'entrevue et le possible déplacement. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques d'enseignement de la grammaire au secondaire et la possibilité pour les participantes et les participants de réfléchir à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre financier n'est accordée.

### **Est-il obligatoire de participer?**

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous êtes également libre de demander le retrait de vos données de la recherche si vous retirez votre consentement. Sachez que le consentement ne vous prive d'aucun droit en cas de préjudice lié aux travaux de recherche.

### Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Émilie Barbeau Brunelle ([Emilie.Barbeau.Brunelle@usherbrooke.ca](mailto:Emilie.Barbeau.Brunelle@usherbrooke.ca),

Si vous le souhaitez, vous pouvez également joindre la directrice de ce projet de recherche, France Jutras ([france.jutras@usherbrooke.ca](mailto:france.jutras@usherbrooke.ca)), ou la codirectrice Lyne Pellerin ([lyne.pellerin@usherbrooke.ca](mailto:lyne.pellerin@usherbrooke.ca)).

À l'extérieur de Sherbrooke : 1 800 267-8337 (numéro sans frais de l'Université de Sherbrooke)

### Participation au projet et signature

J'ai pris connaissance de la description de l'étude présentée ci-dessus. Si nécessaire, j'ai posé des questions à ce sujet et je considère avoir reçu suffisamment d'information. Je comprends que je suis libre d'accepter ou non de participer à cette étude. Je sais également que toute information nominative me concernant sera gardée strictement confidentielle.

Je soussigné accepte que mes réponses à l'entrevue soient utilisées à des fins d'analyse.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nom du participant  
Date

Signature du participant

Je certifie a) avoir expliqué à la personne signataire les termes du présent formulaire de consentement; b) lui avoir clairement indiqué qu'elle est libre à tout moment de mettre un terme à sa participation à la présente recherche.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nom de la chercheuse  
Date

Signature de la chercheuse

**SVP, signez les deux copies.**

**Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819 821-8000 poste 62644, sans frais au 1 800 267-8337, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE D

### LE GUIDE D'ENTREVUE

*Objectif : décrire le sens que donnent les enseignantes et les enseignants de français du secondaire au Québec à leurs pratiques d'enseignement de la grammaire.*

#### LE PARCOURS PROFESSIONNEL

Racontez-nous brièvement votre parcours professionnel (études, spécialisation, expérience...).

**R<sup>22</sup>** : Jugez-vous que votre formation universitaire vous a suffisamment outillé en ce qui concerne l'enseignement de la compétence écrite et plus particulièrement de la grammaire? Pourquoi?

**R** : Avez-vous suivi de la formation continue ou des sessions de formation en grammaire depuis la fin de vos études? Si oui, à quel sujet? Comment cela vous-a-t-il aidé?

Parlez-nous de vos groupes actuels.

**R** : Comment qualifieriez-vous la motivation scolaire de vos élèves?

**R** : Comment qualifieriez-vous la compétence grammaticale de vos élèves? Sur quoi vous basez-vous pour affirmer cela?

Comparez vos élèves actuels avec ceux que vous avez connus au début de votre carrière quant à leur compétence grammaticale. (Pour les enseignants avec plus de 5 ans d'expérience)

**R** : Quels sont les points forts des élèves d'autrefois et ceux des élèves d'aujourd'hui?

**R** : Quels sont les points faibles des élèves d'autrefois et ceux des élèves d'aujourd'hui?

Que pensez-vous du débat dans les médias en ce qui concerne la compétence grammaticale des élèves?

---

<sup>22</sup> Relance.

## LES APPRENTISSAGES GRAMMATICAUX

Personnellement, aimez-vous la grammaire? Aimez-vous enseigner la grammaire?

Quelle importance accordez-vous à la compétence grammaticale en classe?

Quels sont les objectifs de votre enseignement grammatical?

Comment vous représentez-vous la compétence grammaticale attendue d'un élève au terme de sa scolarité obligatoire? Que devrait-il être en mesure de faire?

Dressez-nous un portrait global des notions grammaticales enseignées durant l'année.

**R** : Quel est le temps approximatif accordé aux différentes notions?

**R** : Quelles sont, selon vous, les plus importantes? Pourquoi?

**R** : Quels sont les contenus grammaticaux les plus difficiles à apprendre pour les élèves, selon vous? Pourquoi?

**R** : Quels sont les contenus grammaticaux les plus faciles à apprendre pour les élèves, selon vous? Pourquoi?

**R** : Quels sont les contenus grammaticaux les plus difficiles à enseigner, selon vous? Pourquoi?

**R** : Quels sont les contenus grammaticaux les plus faciles à enseigner, selon vous? Pourquoi?

Comment se passent ces apprentissages en classe?

**R** : Dans quel contexte faites-vous de la grammaire?

**R** : À quelle fréquence faites-vous de la grammaire?

**R** : Comment les élèves réagissent-ils lorsque vous enseignez la grammaire?

**R** : Comment qualifieriez-vous votre gestion de classe durant ces moments d'enseignement?

Voyez-vous des répercussions des apprentissages grammaticaux sur l'acquisition des trois compétences (lecture, écriture, oral)? Donnez des exemples.

Quels sont les facteurs qui influencent le plus vos décisions par rapport aux contenus à enseigner et aux méthodes d'enseignement-apprentissage lorsque vient le temps de planifier ou de réaliser des activités grammaticales?



Quelles sont les valeurs qui sous-tendent votre enseignement en général? Qui sous-tendent l'enseignement de la grammaire?

Quel est le matériel que vous utilisez en classe pour enseigner la grammaire et pour quelles activités? Utilisez-vous des manuels ou des cahiers d'exercices?

### **CE QUI FACILITE ET CE QUI FAIT OBSTACLE**

Quelles sont les méthodes que vous jugez les plus efficaces, ou appropriées, pour enseigner la grammaire? Donnez des exemples tirés de votre pratique.

Quelles sont les principales difficultés dans l'enseignement de la grammaire en général, selon vous? Quelles sont celles que vous avez rencontrées dans votre pratique? Donnez des exemples.

Selon vous, quelle est la plus grande difficulté de l'enseignement-apprentissage de la grammaire au secondaire?

Avez-vous déjà essayé des pratiques qui n'ont pas fonctionné? Si oui, lesquelles? Donnez des exemples tirés de votre pratique.

### **CHANGEMENTS ET ADAPTATIONS**

Au cours de votre carrière, avez-vous déjà adapté vos pratiques d'enseignement de la grammaire selon vos élèves, votre contexte scolaire, le matériel disponible, etc.? Si oui, comment cette adaptation s'est-elle faite?

Au cours de votre carrière, avez-vous apporté des changements dans vos pratiques d'enseignement grammatical? Si oui, lesquels et pourquoi?

Avez-vous déjà modifié vos pratiques après des discussions avec vos collègues ou à la suite de formations? Si oui, décrivez les changements apportés et les résultats obtenus.

Développez-vous de nouvelles pratiques d'enseignement grammatical? Si oui, comment les développez-vous?

### **CONCLUSION**

Lorsque vous observez les pratiques d'enseignement grammatical des enseignantes et enseignants de français de votre école, remarquez-vous des façons différentes d'enseigner la grammaire? Si oui, décrivez-nous ces différences.

Selon vous, quel serait l'enseignement idéal de la grammaire? (Dans un monde idéal, que feriez-vous?)

**R :** Selon vous, quelles contraintes limitent cet enseignement idéal?

Avez-vous quelque chose à ajouter?

### **Renseignements sociodémographiques**

Sexe :

Âge :

Nombre d'années d'enseignement :

Établissement d'études universitaires :

Programme d'études universitaires :

Ville de résidence :

Merci de votre généreuse collaboration. Votre aide est grandement appréciée. Bonne journée.

## ANNEXE E

### LES 477 THÈMES RETENUS POUR L'ANALYSE

- 1/3 temps classe accordé à la grammaire (Céline, Mélanie, Sophie)
- Accord des verbes : enseignement récurrent (Céline)
- Accord des noms et des adjectifs : enseignement récurrent (Céline)
- Dictées de phrases régulières (Céline, Lisa)
- Cahiers d'exercices : outil pertinent (Céline)
- Choix notions selon les cahiers d'exercices (Céline)
- Grammaire à la suite de productions écrites (Céline, Alexandre)
- Enseignement traditionnel : enseignement magistral avec exercices (Céline, Alexandre, Sébastien)
- Démarche inductive (Céline)
- Grande importance à l'enseignement de l'oral (Benjamin)
- Grammaire intégrée aux autres apprentissages (contextualisée) (Benjamin, Maryse, Léa)
- Commence l'année par les classes de mots et l'analyse grammaticale (Benjamin)
- Dictées (Benjamin, Alexandre, Lisa)
- Correction des dictées pour revoir les notions selon les besoins des élèves (Benjamin)
- Enseigne plus selon le programme que selon les besoins des élèves (Benjamin)
- Enseigne plus selon les besoins des élèves que le programme (Alexandre, Lisa)
- Utilise des grilles d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs (Benjamin)
- Fait écrire et corriger en collaboration (Benjamin)
- Repérage d'erreurs à partir de travaux d'élèves (Benjamin)
- Élèves utilisent une méthode de correction (Benjamin, Lisa)
- Évaluer les notions grammaticales dans les productions écrites (Benjamin)
- Revoir les participes passés chaque année (Benjamin)
- Choix notions selon le moment de la journée et de l'année (Benjamin, Maryse)
- Ne maîtrise pas la terminologie grammaticale (Alexandre)
- Enseignement grammatical fonctionnel : axé sur les règles de base (Alexandre)
- Grammaire selon les erreurs les plus fréquentes (Céline, Alexandre, Lisa, Maryse, Sébastien)
- Enseignement grammatical par capsules (Alexandre)
- Textes à corriger (Alexandre)

- Grammaire préalable aux productions écrites (Alexandre)
- Fréquence grammaire : aux deux cours (Alexandre)
- Modélisation (Alexandre)
- Enseignement des exceptions si un élève en a besoin (Alexandre)
- Consacre la première étape à la grammaire (Mélanie)
- Pédagogie inversée : partir de la grammaire officielle pour enseigner les notions (Mélanie)
- Enseignement de la grammaire à partir d'œuvres à lire (Mélanie)
- Enseigner la grammaire en fonction du genre de texte à l'étude (Benjamin, Mélanie, Lisa, Léa, Sophie)
- Enseigne complètement avec la grammaire rénovée et en respect du programme (Mélanie)
- Discussion sur une phrase du jour (Lisa)
- Dictée pour enseigner la théorie (Lisa)
- Faire écrire beaucoup pour travailler les erreurs récurrentes (Lisa, Sébastien)
- Enseignement à partir de productions authentiques (Lisa)
- Choix notions selon le niveau d'études futures des élèves (Lisa, Alexandre)
- Travailler sur le sentiment de compétence des élèves (Lisa)
- Enseigne à utiliser une grammaire officielle (Maryse)
- Fréquence : chaque semaine, voire chaque cours (Maryse)
- Faire de la grammaire sans que les élèves s'en rendent compte (Maryse, Sébastien)
- Travailler de manière individuelle pour enseigner la syntaxe (Maryse)
- Choix des notions selon les intérêts des élèves (Maryse)
- Motivation des élèves influence la manière d'enseigner, mais pas le choix des notions (Maryse)
- Choix des notions selon la progression des apprentissages (Maryse)
- Enseigne les notions importantes même si les élèves ont des difficultés ou sont peu motivés (Maryse)
- N'utilise pas de cahiers d'exercices (Léa)
- Beaucoup de temps d'enseignement sur les classes de mots : c'est la base (Léa)
- Voir la norme plutôt que les exceptions (Léa)
- Choix des notions : éviter certaines exceptions (Léa)
- Observations sur des phrases (Léa)
- Faire échanger les élèves : débats grammaticaux (Léa)
- Grammaire chaque deux semaines (Léa)
- Choix des notions selon leur utilité pour les élèves (Léa)
- Choix des notions : rendre les élèves autonomes à l'écrit (Léa)
- Faire écrire les élèves chaque semaine pour suivre le programme (Sébastien)
- Mise en application de la règle enseignée dans le texte suivant (Sébastien)

- Exercices autonomes pour faire de la différenciation pédagogique (Sébastien)
- Exercices de grammaire servent à dépanner en début de carrière (Sébastien)
- Apprendre la norme et faire des liens (Sophie)
- Retour à l'analyse de la phrase pour enseigner les nouvelles notions (Sophie)
- Enseignement grammatical en SAE (Sophie)
- Bilan de rédaction (Sophie)
- Analyse de phrase décontextualisée (Sophie)
- Fréquence grammaire : tous les cours (Sophie)
- Analyse de phrase dans des productions écrites (Sophie)
- Enseignement magistral (Sophie)
- Choix des notions selon le programme (Sophie)
- Choix des notions utiles aux élèves dans le programme (Sophie)
- Élèves forts deviennent des guides pour élèves en difficulté (Benjamin)
- Notions de base : accords verbes, temps verbe, accords avec nom et l'adjectif (Céline, Alexandre, Lisa)
- Subordonnées (Céline, Benjamin, Sophie)
- Participes passés (Céline, Benjamin, Alexandre, Lisa, Maryse, Léa)
- Exceptions des participes passés (Maryse)
- Participes passés pronominaux (Céline, Maryse)
- Types et formes de phrases (Benjamin, Léa, Sophie)
- Enseignement des notions au programme (Benjamin)
- Conjugaison verbale (Benjamin, Sophie)
- Temps de verbe et concordance des temps (Benjamin, Maryse, Sébastien, Sophie)
- Ponctuation (Benjamin, Alexandre, Lisa, Maryse)
- Manipulations syntaxiques (Benjamin, Maryse)
- Analyse grammaticale (Benjamin, Alexandre, Sophie)
- Classes de mots (Benjamin, Mélanie, Maryse, Léa, Sophie)
- Adjectifs de couleur (Benjamin)
- Déterminants numéraux (Benjamin)
- Noms collectifs (Benjamin)
- Notions les plus importantes sont celles qui permettent de produire différents genres de textes (Benjamin)
- Homophones (Alexandre, Sébastien)
- Reprise pronominales (Alexandre)
- Phrase de base (Mélanie, Sophie)
- Groupes syntaxiques et expansions (Mélanie, Sébastien, Sophie)
- Fonctions syntaxiques (Mélanie, Sophie)
- Choix d'enseigner les règles de base car les plus utilisées (pas les adjectifs de couleur) (Lisa)

- Pas d'enseignement des homophones, mais enseignement des classes de mots (Céline, Lisa)
- Stratégie de correction (Maryse)
- Marqueurs de relation (Maryse)
- N'enseigne pas les exceptions (Sébastien)
- Travailler sur la fierté de bien écrire et le style d'écriture pour passer la grammaire (Sébastien)
- Notions pertinentes : Concordance des temps, grammaire du texte, subordonnées, phrases complexes et coordination (Sébastien)
- Syntaxe est la notion la plus importante à enseigner (Sophie)
- Syntaxe : Outil premier pour manipuler ou utiliser la langue, essentielle à la compréhension (Sophie)
- N'enseigne pas la grammaire de manière systématique (Céline)
- Base beaucoup son enseignement sur les cahiers d'exercices (Céline)
- Grammaire décontextualisée (Céline)
- Trop d'enseignement magistral (Benjamin, Mélanie)
- Il est plus important de connaître les règles de base que de savoir faire de l'analyse (Céline)
- Plus important d'enseigner la culture générale et des stratégies de lecture que la grammaire (Lisa)
- Nécessité de croire à la grammaire ou de l'aimer pour bien l'enseigner (Benjamin, Alexandre, Maryse, Sophie)
- Homophones faciles à enseigner (Alexandre)
- Trucs ne sont pas nécessaires si un élève a compris (Mélanie)
- Pas de méthode parfaite pour enseigner la grammaire (Mélanie, Céline) dans des groupes hétérogènes (Sophie)
- Pas d'autre solution que l'enseignement traditionnel (Céline)
- Nécessité de faire de la différenciation en grammaire (Benjamin)
- Enseignants aussi ont besoin d' « analyser » la langue et l'enseignement de la langue, pas juste les élèves (Céline, Mélanie)
- Impression que la progression des apprentissages n'est pas respectée au secondaire et au primaire (Lisa)
- Enseignement au secondaire : rien de nouveau, seulement un retour sur des notions déjà vues et mal maîtrisées (Lisa)
- Nécessité que les enseignants enseignent la grammaire sans préjugés (Maryse)
- Critique la manière dont la grammaire est enseignée selon sa perception de l'enseignement de ses collègues (Maryse)
- Importance de varier ses pratiques (Maryse)
- Importance de verbaliser la raison des apprentissages (Maryse)
- Importance de l'autocritique en enseignement (Maryse)
- Il faut apprendre aux élèves à se concentrer (Maryse)

- Besoin d'environ cinq ans à enseigner pour se sentir compétent (Léa)
- Apprentissage de la langue, c'est se questionner (Léa)
- Importance de revenir à la base (Léa)
- Double défi de l'enseignement actuel : enseigner à bien parler, à bien écrire et à réfléchir (Léa)
- Contre l'évaluation centrée sur le français écrit (Léa)
- Français = bien plus que de la grammaire (Léa)
- Élèves ne doivent pas seulement connaître des trucs (Léa)
- Français : grande différence entre l'écrit et l'oral (Léa)
- Nécessité de connaître les classes de mots pour faire les bons accords (Léa)
- Importance d'enseigner les connaissances et les règles en contexte (Léa)
- Français écrit : apprendre à douter (Léa)
- Nécessité d'apprendre des connaissances grammaticales (Léa)
- Amélioration des performances des élèves avec l'approche socioconstructiviste (Léa)
- Nécessité d'enseigner des méthodes de travail (Léa)
- Début de carrière : ne possédait pas de pratiques d'enseignement
- Enseigne le français par conviction nationaliste (Sébastien)
- Enseignement du français : Enseignement de la culture et de la fierté d'être francophone (Sébastien)
- Tension entre enseigner le programme et la pression pour la réussite des examens de fin d'année (Sébastien)
- Concentration sur la grammaire à cause des examens de fin d'année (Sébastien)
- Travailler la grammaire de manière autonome pour composer avec des groupes hétérogènes (Sébastien)
- Le plus important est l'acquisition d'une fierté nationale, d'une culture francophone et d'un français standard (Sébastien)
- La grammaire est la dernière chose à apprendre en français (Sébastien)
- Aisance en lecture aide à apprendre la grammaire (Sophie)
- Élèves ont moins besoin d'apprendre les règles que d'apprendre à réfléchir (Sophie)
- Pour comprendre une notion, il faut que l'élève en ait besoin (Sophie)
- Préalable à l'enseignement grammatical : convaincre les élèves de son utilité (Sophie)
- Varier les pratiques pour susciter la motivation (Sophie)
- Doit changer sa perception selon laquelle enseigner la grammaire est enseigner la base (Céline)
- Désir d'enseigner la grammaire de manière plus systématique (Alexandre)
- Désir de trouver des méthodes d'enseignement grammatical plus efficaces (Alexandre)

- Désir de faire comprendre la pertinence de l'analyse de phrases (Mélanie)
- Souhait d'enseigner en alliant théorie et pratique (Mélanie)
- Recherche d'un code de correction plus efficace (Mélanie)
- Volonté d'améliorer sa manière d'enseigner la théorie (Lisa)
- Volonté d'améliorer la mise en choc cognitif des élèves (Lisa)
- Volonté de faire plus de discussions avec les élèves (Lisa)
- Besoin constant de s'améliorer : toujours en questionnement (Lisa, Sébastien)
- Désir d'enseigner plus de grammaire (Maryse)
- Désir de faire plus d'enseignement explicite (Léa)
- Enseignement grammatical répétitif (Céline)
- Pratiques plus traditionnelles pas toujours cohérentes avec sa définition de la grammaire (Céline)
- Sentiment de honte (Céline, Alexandre)
- Préparation aux examens au détriment de l'enseignement (Céline)
- Nécessité d'un enseignement systématique avec la progression des apprentissages (Céline)
- Difficulté à utiliser efficacement la progression des apprentissages (Céline)
- Besoin d'un lien de confiance pour enseigner efficacement la grammaire (Benjamin, Sophie)
- Besoin de changer la perception des élèves du français (Benjamin)
- Sentiment que son enseignement grammatical n'est pas original et est plate (Alexandre)
- Impression de n'enseigner adéquatement à aucun élève (Céline)
- Revoir la façon de faire de la grammaire (Céline)
- Nécessité de renouveler son enseignement pour aider tous les élèves (Lisa)
- Impression de ne pas faire assez de grammaire (Lisa)
- Juge qu'elle va trop vite dans son enseignement grammatical (Lisa)
- Ne se sent pas assez compétente pour défaire les conceptions fausses des élèves (Lisa)
- Sentiment que l'enseignement grammatical est difficile (Lisa, Sébastien)
- Insatisfaction par rapport à ses méthodes d'enseignement grammatical (Alexandre)
- Doit améliorer son enseignement du français (Alexandre)
- Sentiment de plus en plus fort d'avoir des lacunes en français avec les années (Alexandre)
- Impression de ne pas maîtriser parfaitement la grammaire rénovée (Maryse)
- Sentiment d'être moins compétente pour enseigner la syntaxe (Léa)
- Impression de manquer de vocabulaire (Léa)
- Apprend de nouvelles choses avec Antidote : sentiment de honte (Léa)
- Sentiment d'incompétence pour expliquer la syntaxe (Léa)
- Questionnement sur ses exigences par rapport aux élèves (Céline)



- Réfléchit à ce qu'est un bon enseignement de la grammaire (Céline)
- Questionnement sur le contenu grammatical à enseigner : selon le programme ou selon les besoins des élèves? (Céline)
- Ambivalence sur la centration de l'enseignement sur la grammaire (Céline)
- Questionnement sur la proportion de l'enseignement à accorder à la grammaire (Céline, Lisa)
- Questionnement sur les raisons des difficultés récurrentes des élèves (Céline)
- Jamais sûr du meilleur moment pour enseigner les notions (Benjamin)
- Questionnement sur l'évolution des exigences des enseignants d'aujourd'hui (Alexandre)
- Questionnement sur les approches existantes pour l'enseignement aux élèves en difficulté (Alexandre)
- Questionnement sur les méthodes les plus efficaces (Mélanie)
- Questionnement récurrent sur ses pratiques (Mélanie)
- Questionnement sur comment enseigner la syntaxe en grand groupe (Maryse)
- Questionnement sur le niveau minimal de maîtrise de la grammaire à la fin de la scolarité (Léa)
- Questionnement sur la simplification du français sur le modèle espagnol (Sébastien)
- Questionnement sur comment favoriser le transfert des apprentissages (Sophie)
- Difficile d'enseigner le français : beaucoup de responsabilités (Céline)
- Apprendre à bien écrire est long et il faut beaucoup de temps avant de voir des résultats (Maryse)
- Problème avec la valeur accordée au français (Céline)
- Besoin de temps pour améliorer l'enseignement grammatical (Céline)
- Beaucoup de mandats en français (Céline)
- Principale difficulté : groupes hétérogènes (Céline, Lisa, Sébastien, Sophie)
- Difficulté de l'enseignement de la grammaire : la place et l'intérêt accordés (Céline)
- Principal obstacle : habitudes d'enseignement de la grammaire (Céline)
- Programme de français chargé (Céline, Maryse)
- Difficulté de l'enseignement grammatical : grammaire est abstraite (Benjamin, Mélanie, Sophie)
- Principale difficulté : préjugé social, car bien s'exprimer n'est pas valorisé (Benjamin)
- Principale difficulté : motivation des élèves à apprendre le français (Benjamin, Léa, Sophie)
- Convaincre les élèves de la pertinence des apprentissages (Benjamin, Alexandre, Sébastien, Sophie)
- Difficulté à garder l'attention des élèves (Mélanie, Sophie)

- Plus grande difficulté : trouver la méthode la plus efficace (Mélanie)
- Plus grande difficulté : des élèves avec des acquis différents doivent se rendre au même point (Lisa, Sophie)
- Taille des groupes (Lisa)
- Engagement des élèves dans l'apprentissage du français (Lisa)
- Défaire les conceptions erronées qui perdurent (Lisa)
- Dans l'apprentissage de la grammaire, tout est interrelié; il faut toujours des préalables pour comprendre (Lisa)
- Impression que l'enseignement grammatical est vain au début de la profession (Maryse)
- Difficulté de l'enseignement grammatical : la gestion de classe (Maryse)
- L'enseignement est une tâche complexe (Maryse)
- Métalangage abstrait (Léa)
- Outils disponibles (Léa)
- Méthodes de travail des élèves (Léa)
- La grammaire est un contenu difficile à enseigner (Sophie)
- Syntaxe est complexe, car implique maîtrise de beaucoup de connaissances (Sophie)
- Participes passés avec avoir sont difficiles à apprendre (Maryse)
- Difficile de distinguer les participes passés (Maryse)
- Syntaxe difficile à enseigner (Céline, Maryse, Léa)
- Difficulté à enseigner les évidences (Céline)
- Difficulté à lier la progression des apprentissages, le matériel disponible et les compétences des élèves (Céline)
- Déstabilisée par l'explication des erreurs de base (Céline)
- Sentiment d'être démunie (Céline)
- Difficulté à sortir de sa zone de confort (Céline)
- Difficulté de l'enseignement grammatical : démontrer la pertinence de la grammaire aux élèves (Benjamin)
- Problème de l'enseignement grammatical : même enseignement pour élèves en difficulté que pour élèves forts (Benjamin)
- Notions plus difficiles à enseigner : illogismes ou raisons historiques (Benjamin)
- Manque de temps pour enseigner suffisamment la grammaire (Mélanie)
- Décomposition de phrases difficile à enseigner (Mélanie)
- Analyse de phrase : abstrait pour les élèves (Mélanie)
- Élèves ne font pas le transfert (Mélanie)
- Élèves sont découragés par la correction d'un texte (Mélanie)
- Apprentissages faits en 1<sup>re</sup> secondaire ne sont pas poursuivis par les autres enseignants (Mélanie)
- Conception de la langue figée en 3<sup>e</sup> sec. : difficile à modifier (Lisa)

- Sentiment de découragement, car les élèves plafonnent en grammaire (Lisa, Mélanie)
- Élèves ont des conceptions différentes et ne sont pas au même niveau (Lisa)
- Méthodes d'enseignement pour aider les plus faibles ne vont pas les chercher (Lisa)
- Discussions grammaticales avec les élèves amènent plus de gestion de classe (Lisa)
- Élèves faibles ne relient pas leurs connaissances entre elles (Lisa, Maryse)
- Nécessité pour l'élève de posséder le métalangage grammatical pour comprendre la grammaire (Maryse)
- Montrer que la correction prend du temps (Maryse)
- Toujours préparer du matériel pour travailler à partir de textes d'élèves (Maryse)
- Élèves parfois déstabilisés par l'approche socioconstructiviste (Léa)
- Manque de temps : élague certaines notions (Léa)
- Difficile de faire de la différenciation (Sophie)
- Démarche de découverte : demande beaucoup de planification (Sophie)
- Enseignement individuel (Céline)
- Choix des contenus selon les difficultés des élèves (Céline)
- Apprentissage autonome pour fournir de l'aide personnalisée (Céline, Sébastien)
- Revoir différemment les mêmes contenus d'année en année (Benjamin)
- Pédagogie inversée : permet de faire de la différenciation en grammaire (Benjamin, Mélanie)
- Observation et expérimentation de phénomènes grammaticaux (DADD) (Benjamin, Léa, Sophie)
- Proposer des défis aux élèves (Benjamin)
- Technopédagogie : efficace pour enseigner et évaluer l'oral (Benjamin)
- Technopédagogie : permet de garder et d'utiliser les productions des élèves (Benjamin)
- Méthode motivante : cibler la correction sur quelques homophones (Alexandre)
- Pédagogie inversée à l'aide de capsules vidéos (Mélanie, Benjamin)
- Utiliser une stratégie de correction (Lisa, Maryse)
- Discussions en grand groupe en justifiant à l'oral (Maryse)
- Interactions entre les élèves et questionnement (Maryse)
- Partir des représentations initiales des élèves (Maryse, Léa)
- Travailler en grand groupe (Maryse)
- Cibler les difficultés individuelles des élèves (Léa)
- Enseigner à se servir des outils de référence (Léa)
- Dictées courtes et fréquentes (Léa)

- Écrire fréquemment pour apprendre des règles grammaticales (Sébastien)
- Apprentissage grammatical implicite : en contexte de production écrite (Sébastien)
- Faire ses propres notes de cours pour toucher tous les contenus et faire des liens (Sophie)
- Cibler notions selon les besoins des élèves (Céline)
- Notions importantes : celles qui créent une ambiguïté de communication (Céline)
- Améliorer la qualité de l'écriture (Benjamin)
- Permettre le transfert des notions (Benjamin)
- S'améliorer dans les règles qui posent problème (Alexandre)
- Communiquer de manière claire (Alexandre)
- Diminuer le nombre d'erreurs chez les élèves (Mélanie, Maryse)
- Comprendre plutôt que connaître par cœur (Mélanie, Maryse)
- Faire apprendre moins de règles mais qu'ils sachent les appliquer (Lisa)
- Faire comprendre aux élèves l'importance de la grammaire (Maryse, Léa, Sophie)
- Défaire le préjugé des élèves selon lequel le français est difficile (Maryse)
- Amener les élèves à se soucier de la grammaire dans tous les contextes (Léa)
- Comprendre les normes de la langue (Léa)
- Rendre les élèves fonctionnels (Léa, Sophie)
- Maîtriser les règles de base (Sébastien)
- Utiliser les outils à leur portée (Sophie)
- Comprendre ce qu'on lit (Sophie)
- Développer une fierté de bien écrire, un respect de soi (Sophie)
- Objectif ultime : maîtriser la syntaxe (Sophie)
- Développer une fierté de bien écrire (Sophie)
- En accord avec le métalangage de la grammaire rénovée (Céline, Lisa, Maryse)
- En accord avec les manipulations syntaxiques (Céline, Maryse)
- Démarche de découverte pas nécessaire (Céline)
- Prévalence de l'enseignement traditionnel chez les collègues (Céline)
- Grammaire : méthodes d'organisation de la langue (Céline)
- Grammaire est une convention (Céline, Benjamin)
- Rapport à la grammaire négatif (Céline)
- Grammaire = codes pour communiquer efficacement et se comprendre (Benjamin, Alexandre)
- Importance de la grammaire : est liée à tous les contenus (Benjamin)
- En accord avec les méthodes de la grammaire rénovée (Benjamin, Lisa, Maryse)

- Grammaire rénovée permet de morceler la pensée et de la construire (Benjamin)
- Utilise les méthodes de la grammaire rénovée (Benjamin, Maryse, Lisa, Mélanie)
- Grammaire ressemble aux mathématiques (Alexandre, Mélanie)
- Grammaire est importante, car c'est la clé de la communication (Alexandre)
- Ne connaît pas la grammaire rénovée (Alexandre)
- Grammaire rénovée = logique (Mélanie, Léa)
- Orthographe = important pour la compréhension (Lisa)
- Grammaire n'est pas une méthode mais un outil de communication (Lisa)
- Grammaire est importante mais pas le plus important (Lisa)
- Grammaire = outil de communication (Lisa, Léa)
- Grammaire : règles pour uniformiser l'écriture et faciliter la communication (Lisa)
- Changement grammatical : conflit avec parents et conflit entre avec la manière dont les enseignants ont appris la grammaire (Maryse)
- Grammaire rénovée : désaccord avec l'utilisation du terme « prédicat » (Maryse)
- Désaccord avec la perte de l'ancienne analyse grammaticale (Maryse)
- Grammaire : système qui propose des normes spécifiques pour encadrer la façon d'écrire une langue (Maryse)
- Importance de la grammaire : structure la pensée (Léa)
- Grammaire rénovée critiquée à tort (Léa)
- Analyse par groupe : permet d'enseigner que les mots interagissent entre eux (Léa)
- Grammaire : comprendre le fonctionnement de la langue (Léa)
- Grammaire : métalangage pour parler de la langue (Léa)
- Grammaire : mal nécessaire (Sébastien)
- On accorde trop d'importance à la grammaire (Sébastien)
- Grammaire : moyen plutôt qu'une fin, but utilitariste (Sébastien, Sophie)
- Maîtrise de la grammaire n'amène pas des idées plus claires ou un style (Sébastien)
- Non-maîtrise de la grammaire n'a aucune importance (Sébastien)
- Grammaire = ennuyant (Sébastien)
- Importance de la grammaire : 50 % 1<sup>er</sup> cycle sec. et 25 % 2<sup>e</sup> cycle
- Qualité du français : responsabilité sociale (Céline, Benjamin)
- Problème avec les modèles offerts aux élèves (parents, publicité, radio, journaux...) (Céline)
- Le français à l'école : tout le monde doit s'en soucier (Céline)
- L'apprentissage du français passe par l'oralité (Benjamin)

- La société n'entretient pas le français : faible compétence grammaticale des élèves (Benjamin)
- Laxisme audible dans la langue au Québec (Benjamin)
- Importance de rapprocher le français écrit et oral (Benjamin)
- Besoin de plus de réformes orthographiques pour rapprocher le français oral et écrit (Benjamin)
- Exigences ministérielles : on diplôme des illettrés (Benjamin, Céline)
- Romans jeunesse et journaux n'ont pas un vocabulaire soutenu (Alexandre)
- Parents ne sont pas des modèles à l'oral (Benjamin, Alexandre)
- Discours dans les médias ne prend pas en compte la démocratisation de l'enseignement (Mélanie, Sophie)
- Erreurs d'orthographe des élèves : enjeu politique (Lisa)
- Discours dans les médias injuste envers les élèves (Lisa, Sébastien)
- Au Québec, on fait plus réfléchir nos élèves (Lisa)
- Le français a un grand poids sur l'avenir des élèves (Lisa)
- D'accord avec les médias sur le fait que les élèves actuels ne sont pas compétents en grammaire (Maryse)
- Compétence grammaticale des élèves : sujet sensible (Sophie)
- École d'aujourd'hui moins axée sur les apprentissages et plus sur l'aspect ludique (Sophie)
- Élèves sont moins compétents en grammaire aujourd'hui car c'est plus important de faire partie d'un profil que de réussir (Sophie)
- Compétence variable des élèves du régulier (Céline)
- Compétence et motivation variables des élèves (Céline, Alexandre)
- Attitude devant la tâche : différences culturelles (Céline)
- L'éducation comme valeur chez les élèves (Céline)
- Classes très hétérogènes (Céline)
- Problématique du grand nombre d'erreurs dans les textes (Céline)
- Élèves plus motivés par l'enseignement traditionnel (Céline)
- Plus grande motivation des élèves étrangers (Céline)
- Ont des styles ou types d'enseignement ancrés dans leurs mœurs (Céline)
- Élèves aiment le français (Benjamin)
- Gestion de classe identique en grammaire (Benjamin, Céline, Alexandre, Mélanie, Lisa, Maryse, Léa, Sébastien)
- Élèves ne sont pas motivés par la grammaire (Benjamin, Mélanie)
- Élèves sont à l'aise dans l'enseignement traditionnel (Mélanie, Sébastien)
- Élèves moins motivés par le français (Mélanie)
- Première secondaire : mise à niveau grammaticale (Mélanie)
- Élèves de troisième secondaire ne maîtrisent pas encore la base de la grammaire (Lisa)
- Clientèle régulière « écrémée » par les voies spécialisées (Lisa)

- Motivation très variable (Lisa, Maryse, Sébastien)
- Élèves ne détestent pas faire de la grammaire, mais ils n'en voient pas l'utilité (Maryse)
- Élèves sont dégoutés par la grammaire au début, puis finissent par être motivés (Sophie)
- Perte de qualité du français écrit (Céline)
- Amélioration du vocabulaire (Céline, Léa)
- Élèves d'aujourd'hui ni meilleurs ni pires en grammaire que les élèves d'autrefois (Benjamin, Alexandre, Lisa, Maryse, Léa, Sébastien, Sophie)
- Technologies changent la manière dont les jeunes apprennent (Benjamin)
- Perte de vocabulaire (Alexandre, Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui ont de la difficulté à lire de grands auteurs (Alexandre)
- Perte d'éloquence (Alexandre)
- Grande différence entre élèves actuels et ceux du début de sa carrière (Mélanie)
- Élèves d'aujourd'hui font plus d'erreurs d'orthographe lexicale (Mélanie, Lisa)
- Élèves d'aujourd'hui ont de la difficulté à aller en profondeur (Mélanie)
- Élèves d'aujourd'hui ont de la difficulté à créer des connaissances pérennes et à faire le transfert (Mélanie)
- Élèves d'aujourd'hui sont différents mais pas plus en difficulté (Mélanie)
- Exigences en français plus élevées qu'autrefois (Lisa, Léa)
- Pas réaliste de réaliser les examens d'écriture à la main en 2015 (Lisa)
- Élèves d'aujourd'hui n'ont plus la conscience de devoir s'améliorer après un échec (Maryse)
- Élèves du début de sa carrière : plus rigoureux et compétitifs, ils réagissaient davantage à un échec (Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui ont plus de difficulté avec la maîtrise du registre standard (Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui sont meilleurs à l'oral (Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui ont plus d'intérêt pour la lecture (Maryse), de meilleurs lecteurs (Léa)
- Élèves d'aujourd'hui : moins rigoureux en grammaire (Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui ont une capacité d'attention et une mémoire de travail réduites (Maryse)
- Élèves d'aujourd'hui sont habitués aux multitâches (Mélanie, Maryse)
- Intégration massive : groupes réguliers différents de ceux d'autrefois (Léa)
- Généralisation hâtive de la compétence grammaticale des élèves d'aujourd'hui (Léa)
- Récurrence des erreurs d'accord de verbes (Céline)
- Accord des noms et des adjectifs : problème récurrent (Céline)

- Français enseigné aux élèves n'est pas celui qu'ils parlent à la maison (Benjamin)
- Faible compétence grammaticale des élèves d'aujourd'hui : parents ne sont pas des modèles à l'oral ni en lecture (Benjamin)
- La société n'entretient pas le français : faible compétence grammaticale des élèves (Benjamin)
- Ponctuation plus facile à apprendre pour élèves (Benjamin)
- Phrases impératives : Accord du verbe difficile à apprendre (Benjamin)
- Pas de transfert des apprentissages grammaticaux (Alexandre, Lisa)
- Compétence grammaticale des élèves très variable (Mélanie, Céline)
- Compétence grammaticale des élèves d'aujourd'hui pas différente de celle de la population en général (Lisa)
- Élèves en grande difficulté sur le plan grammatical (Lisa, Maryse)
- Erreurs les plus fréquentes : base apprise au primaire (Lisa, Maryse, Sophie)
- Énormément d'erreurs d'inattention (Maryse)
- Faible compétence grammaticale des élèves : une question de rigueur et d'engagement dans la tâche (Maryse, Sophie)
- Élèves ne s'engagent pas dans la tâche car ils « passent » dans leurs productions écrites (Maryse)
- Élèves ne possèdent pas le métalangage grammatical (Maryse)
- Subordonnées sont difficiles à apprendre (Léa)
- Difficile d'apprendre les fonctions syntaxiques (Maryse, Léa)
- Métalangage difficile à apprendre (Léa, Sophie)
- Erreurs récurrentes sont les mêmes tout au long du secondaire (Léa, Sébastien, Sophie)
- Bon nombre d'élèves connaissent les notions grammaticales de base, mais ne font pas le transfert (Léa)
- Contenus grammaticaux les plus difficiles sont ceux dont l'élève ne voit pas la pertinence (Sophie)
- Maîtriser les règles de base, pas toutes celles du programme (Benjamin, Alexandre, Lisa)
- Exprimer clairement ses idées (Benjamin, Sophie)
- Connaître les régularités de la langue (Benjamin)
- Être fonctionnel (Benjamin)
- Compétence attendue de l'élève : écrire presque sans faute (Céline)
- Maîtriser les notions au programme (Mélanie)
- Corriger ses erreurs dans 85 % des cas, selon les règles à connaître dans le programme (Mélanie)
- Capable d'écrire une langue d'usage (Léa)
- Ne consiste pas à faire moins d'erreurs, car les élèves ont des outils (Sophie)
- Adaptation vers l'autonomie des élèves (Céline)



- Volonté de sortir de sa zone de confort (Céline)
- Changement de perception du rôle de l'enseignant essentiel pour transmettre des connaissances (Céline)
- Changement pour partir davantage des productions des élèves (Céline)
- Différenciation pédagogique (Céline)
- Essayer de faire moins d'enseignement magistral (Céline)
- Changement : profils de scripteurs pour rendre la grammaire plus concrète (Benjamin)
- Profils de scripteurs permettent de faire de la différenciation en grammaire (Benjamin)
- Donner exercices et corrigés en même temps (Benjamin)
- Adapter les exercices au niveau des élèves (Benjamin)
- Technopédagogie change sa conception de l'enseignement (Benjamin)
- Changement : technopédagogie rend les traces des élèves accessibles (Benjamin)
- Volonté d'élaborer une méthode de correction (Alexandre)
- N'a pas essayé de méthode qui n'a pas fonctionné (Alexandre)
- Changement : faire plus de dictées (Alexandre)
- Changement : ajout de textes à corriger comme exercices (Alexandre)
- Changement : sélectionner les dictées en fonction des règles à travailler (Alexandre)
- Adapter tout son matériel selon les termes utilisés (Mélanie)
- Adaptation : tests de grammaire pour apprendre des connaissances par cœur (Mélanie)
- Adaptation : plus exigeante d'année en année (Mélanie)
- Examens plus adaptés d'année et année (Mélanie)
- Début de sa carrière : n'osait pas enseigner la grammaire par peur du dégoût des élèves (Mélanie)
- Changement : aime de plus en plus enseigner la grammaire (Mélanie, Sophie)
- Changement : pédagogie inversée (Mélanie)
- Changement : enseigner à utiliser une grammaire officielle (Mélanie, Léa)
- Changement : utiliser un portfolio (Maryse)
- Changement : rattrapage en grammaire toutes les semaines (Maryse)
- Changement : enseigner les homophones à l'oral plutôt qu'à l'écrit (Maryse)
- A beaucoup adapté ses pratiques durant sa carrière (Mélanie)
- Changement : faire prendre des notes plus systématiquement (Mélanie)
- Changement : enseigner plus systématiquement les notions grammaticales (Mélanie)
- Être plus visuelle (Mélanie)
- Transition entre grammaire traditionnelle et renouvelée (Lisa)
- Changement de ses exigences en cours de carrière (Lisa)

- Changement du par cœur vers l'enseignement à partir de la phrase de base (Lisa)
- Faire des liens entre les contenus pour montrer les régularités (Lisa)
- Changement de pratiques grâce à l'expérience d'enseigner à des élèves en difficulté (Maryse)
- Changement de pratique grâce à une formation : enseigner la base plutôt que les exceptions (Maryse)
- Adaptation au TNI et à la capacité d'attention réduite des élèves d'aujourd'hui (Maryse)
- Adaptation : Enseigner la grammaire selon la progression des apprentissages (Léa)
- Changement : contextualiser (Léa)
- Changement : questionner les élèves sur leurs représentations (Léa)
- Changement : moins d'enseignement magistral, plus de démarche de découverte (Léa)
- Changement : revenir sur les notions mal comprises plutôt que continuer (Léa)
- Changement : enseigner moins de trucs (Léa)
- Changement : connaître et modifier les conceptions des élèves (Léa)
- Plus l'enseignant acquiert de l'expérience, moins il fait de grammaire (Sébastien)
- Changement : démarche de correction selon les groupes syntaxiques (Sophie)
- Adaptation : ne plus commencer l'analyse par une phrase complète en début d'année (Sophie)
- Changement : commencer l'enseignement de la grammaire par la syntaxe (Sophie)
- Adaptation selon les acquis et les besoins des élèves (Sophie)
- Avec l'expérience, voit plus la pertinence d'enseigner la grammaire (Sophie)
- Pas assez outillé en grammaire avec formation universitaire (Benjamin, Céline, Mélanie, Lisa, Sophie)
- Formation universitaire n'a pas réussi à prouver la pertinence de la grammaire (Benjamin, Sophie)
- Pas d'enseignement de la grammaire en BASS (Alexandre)
- Lacune : apprendre les différentes façons d'enseigner la grammaire (Alexandre)
- Grammaire rénovée à l'université (Mélanie, Céline)
- Pas d'enseignement sur comment enseigner la grammaire (Mélanie, Céline, Lisa, Sébastien, Sophie)
- Loin de la pratique (Mélanie, Sophie)
- Grammaire traditionnelle à l'université (Lisa)

- Pas d'enseignement sur comment pallier les difficultés des élèves en grammaire (Lisa, Sophie)
- Début de carrière : sentiment de ne pas être suffisamment solide en grammaire (Maryse)
- Désir d'avoir eu plus de cours de didactique du français (Maryse)
- Sentiment d'incompétence/d'imposteur en sortant de l'université (Léa)
- Lacune dans la formation universitaire : savoir davantage comment évaluer (Sébastien)
- Lacune : connaître les attentes vis-à-vis des textes des élèves pour chaque niveau (Sébastien)
- Formation continue : en orthographe et en syntaxe (Céline)
- Formations : importance de se remettre en question (Céline)
- Formation : révélation sur l'importance accordée aux exceptions (Céline, Maryse)
- Formation = homophones : Enseigner à analyser plutôt que des trucs (Céline)
- Formation : Voir la langue comme un système organisé : a) Régularités  
b) Exceptions (Céline)
- Formation : enseigner les classes de mots pour comprendre les homophones : pas question de trucs (Céline, Lisa)
- Amènent à réfléchir sur son enseignement, à se remettre en question (Céline, Mélanie, Sophie)
- Limite des formations : enseignement de la langue : pas de solution magique (Céline)
- Pas de formation continue en grammaire (Alexandre)
- A suivi de la formation continue (Céline, Benjamin, Mélanie, Lisa, Sophie)
- Formations amènent un regain de motivation (Mélanie)
- Souhait d'avoir plus de formations (chaque année) (Mélanie)
- Formations permettent de découvrir et d'apprendre de nouvelles pratiques (Mélanie, Léa)
- Formations en lien avec l'implantation de la grammaire renouvée (Lisa, Maryse)
- Formation continue en grammaire plus pertinente que formation universitaire (Lisa)
- Formation : retour aux classes de mots (Maryse)
- Formation : utiliser les manipulations syntaxiques (Maryse)
- Formation : moins utiliser les cahiers et davantage les productions des élèves (Maryse)
- Formations en grammaire renouvée un peu floues (Maryse)
- Formation : amène à enseigner la grammaire en contexte (Léa)
- Changement majeur des pratiques après une formation (Léa)
- Formation : compréhension de l'approche socioconstructiviste (Léa)

- Technologie comme déclencheur pour développer de nouvelles pratiques (Benjamin, Lisa)
- Grâce à une collègue (Mélanie, Lisa)
- Essais et erreurs (Mélanie)
- Formations (Mélanie, Lisa)
- Lectures (Lisa)
- AQPF (Lisa)
- Lecture des cahiers d'exercices (Sébastien)
- A développé ses propres notes de cours et des cartes conceptuelles grammaticales (Sophie)
- Transfert de pratiques efficaces en lecture (Sophie)
- Peu de discussion entre collègues sur les apprentissages et la pédagogie (Céline, Mélanie, Léa, Sébastien)
- Essai de la pédagogie inversée grâce à un collègue (Céline)
- Questionnement entre collègues sur la manière de corriger (Benjamin)
- Collègues différents sont plus traditionnels (Benjamin)
- Utilise le matériel d'une collègue (Alexandre)
- Connait peu les pratiques de ses collègues (Alexandre, Maryse, Sébastien)
- Collègue : questionnement pour améliorer les pratiques d'enseignement grammatical (Mélanie)
- Collègue : création d'un code de correction (Mélanie)
- Pratiques des collègues semblables par collégialité (Mélanie)
- Discussions avec des collègues apportent souvent des changements (Lisa, Maryse)
- Discussions avec collègues pour découvrir des connaissances (Léa)
- Pratiques très différentes d'un enseignant à l'autre (Léa)
- Pratiques innovantes chez collègues : dictée 0 faute, phrase du jour (Léa)
- Trop d'enseignants qui passent au travers du cahier d'exercices (Léa, Sébastien)
- Collègues découragés, car enseignement grammatical est vain (Sébastien)
- Collègues donnent de l'inspiration (Sébastien)
- Perception de l'enseignement de la grammaire opposée à celle de ses collègues (Sébastien)
- Collègues enseignent beaucoup la grammaire (Sébastien)
- Collègues sont bons en français et passionnés (Sébastien)
- Collègues se concentrent sur l'enseignement des participes passés (Sophie)
- Observe que la syntaxe est ce qu'on enseigne le moins chez les collègues (Sophie)
- Collègues ne vérifient pas les acquis préalables des élèves (Sophie)
- Ne s'adapte pas au matériel proposé par ses collègues (Sophie)

- Collègues élaborent leurs apprentissages grammaticaux selon la séquence grammaticale proposée par le PFEQ (Sophie)
- N'aime pas la grammaire déconnectée (Céline)
- Aime le côté mathématique de la grammaire (Céline)
- Aime jouer avec la langue (Céline)
- Relation amour/haine avec la grammaire (Benjamin)
- Aime le côté cohérent de la grammaire (Benjamin)
- N'aime pas les exceptions trop pointues (Benjamin, Alexandre)
- Respecte la grammaire (Alexandre)
- Aime la grammaire, car permet de faire des liens (Lisa)
- Aime la grammaire et aime l'enseigner (Maryse, Sophie)
- N'aime pas la grammaire ni l'enseigner (Sébastien)
- Aime faire réfléchir ses élèves à la langue (Sophie)
- Retour aux groupes homogènes (Céline, Maryse, Sophie)
- L'élève apprend selon ses besoins (Benjamin, Céline)
- Créer les conditions qui font que l'élève a besoin de la grammaire (Benjamin)
- Changer d'approcher et offrir un cadre dans lequel les élèves ont une liberté (Benjamin)
- Apprentissage par projet (Benjamin)
- L'élève est convaincu de la pertinence des apprentissages (Alexandre)
- Pratiques d'enseignement diversifiées (Alexandre)
- Apprentissages pérennes chez les élèves (Alexandre)
- Enseignant continue à approfondir sa connaissance (Alexandre)
- Pratique et théorie simultanées grâce aux outils technologiques (Mélanie)
- Grammaire pas évaluée de manière sommative en première secondaire (Mélanie)
- Antidote pour tous et apprentissage à l'aide d'Antidote (Lisa, Léa, Sébastien)
- Enseignant est toujours excellent, met toujours ses élèves en choc cognitif (Lisa)
- Tous les enseignants enseignent avec le même métalangage (Maryse)
- Arrêter d'enseigner des trucs au primaire (Maryse)
- Beaucoup questionner les élèves pour briser les conceptions figées (Maryse)
- Plus de temps accordé au français au secondaire (Maryse)
- Temps pour améliorer ses pratiques (Maryse)
- Faire comprendre les notions à l'élève plutôt que donner des trucs (Maryse)
- En contexte (Léa)
- Avec des œuvres littéraires (Léa)
- Sans cahiers d'exercices (Léa)
- Pas d'enseignement grammatical (Sébastien)
- La fierté de la langue amènerait les élèves à demander à apprendre la grammaire (Sébastien)

- Maîtriser la grammaire crée une fierté (Sophie)
- Valeur : respect de la langue (Céline)
- Valeur : faire vivre des réussites (Céline)
- Valeur : pertinence (Benjamin, Lisa)
- Valeur : satisfaction de s'être amélioré (Benjamin)
- Valeur : tenir compte des différences des élèves (Benjamin)
- Valeur : remise en question (Benjamin, Alexandre)
- Valeur : ouverture à la culture (Benjamin, Maryse, Sophie)
- Valeur : communication (Alexandre)
- Valeur : compréhension de la langue (Mélanie, Maryse)
- Valeur : curiosité (Mélanie)
- Valeur : effort (engagement) (Mélanie)
- Valeur : savoir lire et écrire peu importe le choix de carrière (Maryse)
- Valeur : montrer un enseignant qui aime ce qu'il fait (Maryse)
- Valeur : rigueur (Maryse)
- Valeur : importance du français partout, en tout temps (Maryse)
- Valeur : enseigner par découverte (Léa)
- Valeur : se dépasser (Léa)
- Valeur : enrichir sa langue (Léa)
- Valeur : amour du français (Sébastien)
- Valeur : travailler à partir des acquis des élèves (Sophie)
- Les groupes hétérogènes : élèves ont un bagage différent et une compétence grammaticale différente (Céline, Lisa, Maryse, Sophie)
- Le temps (Céline, Alexandre, Mélanie, Maryse, Léa)
- Le sentiment d'épuisement et d'impuissance (Céline)
- L'enseignant : contraintes humaines et logistiques (Céline)
- Nombre d'élèves (Benjamin, Lisa, Maryse, Sophie)
- Structure organisationnelle (Benjamin)
- La technologie disponible (Mélanie)
- Progression des apprentissages n'est pas respectée (Lisa, Léa)
- Programme chargé (Maryse)
- Le fait de mal placer ses priorités (Léa)

